52.4

РОДИТЕЛЯМ
О
ДЕТЯХ

К. В. БАРДИН

КАК НАУЧИТЬ ДЕТЕЙ УЧИТЬСЯ

Родителям о детях

К. В. БАРДИН

КАК НАУЧИТЬ ДЕТЕЙ УЧИТЬСЯ

(Издание 2-е, дополненное)

М, 15321

Издательство «Народная асвета»
Минск 1973

Бардин К. В.

Б 24 Как научить детей учиться. Учебная деятельность, ее формирование и возможные нарушения. (Родителям о детях.) Мн., «Нар. асвета», 1973.

144 с. 83 000 экз. 21 к.

Родителям надо знать, что далеко не всегда трудности в учении связаны с ленью и недобросовестным отношением школьника к делу. Гораздо чаще они возникают в результате неумения, а не из-за нежелания учиться.

О психологических причинах неудач, возникающих в процессе учения у детей, рассказывается в книге. В ней раскрывается психологическое понятие учебной деятельности, ее структура и возможные нарушения, разбираются конкретные случаи таких нарушений, даются практические рекомендации.

Книга будет полезна не только родителям, но и старшеклассникам, студентам педвузов и начинающим педагогам.

Г $\frac{6\text{-}3}{\text{М303(05)73}}$ 163-73 371.018

ВВЕДЕНИЕ

— Учить учиться?

— Разве школьник не умеет учиться? — эти и подобные вопросы возникают у родителей, когда они слышат, что учеников надо научить учиться.

Действительно, ходит ребенок в школу? Ходит. Учит уроки? Учит. Учитель им доволен? В общем доволен. Разве все это вместе не свидетельствует о том, что школьник умеет учиться?

Представьте себе — совершенно не обязательно. И даже более того — тот факт, что ребенок получает неплохие отметки, еще не говорит о том, что он умеет учиться.

Вот что пишет десятиклассница в редакцию журнала «Семья и школа»: «...Мне очень трудно, хотя учусь я хорошо (учителя и родители довольны моими успехами), но как мне тяжело все это достается. Я прекрасно понимаю, что ложиться спать нужно вовремя, что надо гулять. Но как это сделать? Я вожатая в IV классе. Очень люблю моих ребят, люблю заниматься с ними, но это в ущерб урокам.

Конечно, вы вспомните про режим. Он у меня есть. Эта беленькая бумажечка висит у меня над столом и постоянно напоминает мне о ребятах, которые живут не так, как я. У них все рассчитано, на все есть время. Я пробовала жить по режиму. И что же? Да, все получалось блестяще, а вот уроки не уложились в отведенные для них часы.

А теперь о том, как я учу. В два прихожу из школы. Обедаю и сажусь за уроки: сначала устные, потом — письменные (без перерыва до позднего вечера). Утром меня будит звонок будильника: пора повторять. А ведь я хочу спать. Моя бабушка начинает браниться: встает, мол, в 6, а ложится в 12. В школе первые два урока я мало понимаю, что рассказывает учитель, хотя изо всех сил стараюсь не

пропустить ни одного его слова. К третьему уроку все входит в свое обычное русло. Я легко понимаю учителя, спать уже не хочется. А потом иду домой. И все сначала...

Правда, разнообразят мою жизнь занятия с пионерами да рисование, которое я очень люблю.

Но, согласитесь, так жить нельзя.

Что же сделать, чтобы оставалось свободное время? А как учить уроки к понедельнику: в субботу или в воскресенье? Прошу вас помочь. Жду вашего совета. И не одна я. У моей подруги Веры тоже не остается свободного времени. Я очень прошу вас помочь нам».

Это письмо достаточно ясный ответ на вопрос: «Может ли ученик не уметь учиться?»

Неумение учиться, как видите, не обязательно приводит к неуспеваемости ученика и поэтому не всегда обращает на себя внимание учителя. Гораздо чаще оно бывает причиной того, что школьники учатся ниже своих возможностей, либо достигают успеха ценой очень тяжелого, хотя и мало рационального труда. Такие ученики часто не привлекают внимания педагога и, будучи предоставлены самим себе, не приобретают рациональных учебных навыков вплоть до старших классов, а подчас и до окончания средней школы.

Но неумение учиться может привести и к неуспеваемости.

Конечно, причины неуспеваемости детей могут быть самые различные. Ни один случай не повторяет другой. Но тем не менее эти причины нередко бывают довольно близки друг к другу. Пожалуй, чаще всего неуспеваемость возникает вследствие запущенности материала, пробелов в знаниях, образовавшихся из-за случайных причин, иногда — из-за болезни.

Причиной неуспеваемости ученика может быть также отсутствие привычки трудиться, отсутствие интереса к учению; интеллектуальная пассивность, которую часто принимают за тупость и неспособность. И, наконец, причиной неуспеваемости может быть неумение учиться, то есть отсутствие у школьника необходимых учебных навыков.

Таким образом, неумение учиться — это лишь одна из многих возможных причин неуспеваемости. Но именно она ставит наибольшие трудности перед педагогами и родителями.

Во-первых, неумение учиться легко спутать с другими причинами неуспеваемости. Часто ребенок плохо учится в школе из-за каких-то дефектов в учебных навыках. Но родители и учителя относят это за счет плохих способностей. Родители порой замечают, что ребенок хочет выучить уроки, подолгу просиживает над учебниками и все же домашнее задание приготавливает плохо. И вот взрослые спешат с приговором: «Неспособный!» Рано или поздно это мнение станет известно ребенку, и бывает, что он, потеряв веру в себя, забрасывает учебу. И тогда приговор дополняется словами: «Он еще и ленивый». Конечно, никто не отрицает, что бывают и неспособные дети, и ленивые, но часто за тем и другим скрывается неумение учиться.

Во-вторых, далеко не всегда неумение учиться приводит к хронической неуспеваемости и вообще обращает на себя внимание учителя и родителей.

Возникает естественный вопрос: «Почему иной раз на протяжении ряда лет неумение учиться остается необнаруженным?»

Ответ прост. Учителя располагают достаточными возможностями, чтобы постоянно иметь довольно ясное представление, что из пройденного материала усвоили ученики, а что нет. А вот процесс самостоятельной работы над материалом скрыт от учителя и протекает вне его наблюдения.

Учитель может посоветовать ученику, как нужно готовить уроки. Но проследить за тем, правильно ли его ученик понял, понаблюдать, как он следует полученным советам, что ему удается, а что нет,— всего этого учитель, как правило, не может сделать: ведь готовит-то уроки школьник почти всегда дома.

Получается, что контроль ведется не за процессом усвоения, а лишь за конечным его результатом. Знает или не знает ученик данный раздел программы — вот что выясняет учитель, вот на что направлен его педагогический контроль. А какой ценой достигается это знание, насколько рационален учебный труд школьника дома — этого учитель часто не знает.

Даже самые доброжелательные и внимательные учителя, готовые остаться лишний раз после уроков и лишний раз устроить дополнительные занятия, обычно сводят свою помощь к тому, что заново объясняют трудную тему,

повторяют доказательство сложной теоремы, многократно прорабатывают решение задач, вызывающих затруднения. Убедившись, что ученики усвоили соответствующий материал и у них нет пробелов в знаниях, учителя считают свою задачу выполненной. Но при изучении следующего раздела те же ученики вновь встретят серьезные трудности, справиться с которыми самостоятельно они не могут, и, следовательно, снова образуются пробелы в знаниях. И все начнется сначала. Снова учитель будет оставаться после уроков, снова объяснять непонятный материал, и снова через какое-то время у ученика возникнут трудности.

Кроме того, учитель не всегда знает, что ученик нуждается в помощи. Ведь до тех пор, пока неумение учиться не приводит к явно заметным пробелам в знаниях, такие ученики, как правило, не привлекают к себе внимания учителя. Вспомните, что и старшеклассница, написавшая приведенное выше письмо, считается благополучной ученицей — учителя довольны ее успехами. И никто не подозревает, какой ценой это достигается.

Насколько рационально работает школьник над уроками дома, могут видеть только родители. Поэтому и адресована данная книга в первую очередь родителям. Цель ее — привлечь внимание к необходимости учить детей учиться, показать возникающие тут психологические вопросы, научить видеть проблему там, где на первый взгляд никаких проблем не существует. Ряд психологических соображений и практических советов, содержащихся в книге, может быть полезен также начинающим учителям, старшим школьникам и студентам педагогических институтов.

ДЕТЕЙ НАДО ГОТОВИТЬ К ШКОЛЕ

Мы видели, что неумение детей учиться не такое уж редкое явление. Порождается оно вполне определенными причинами.

Попробуем теперь разобраться в том, что же способствует формированию умения учиться. Начнем с подготовки детей к школе.

Каждому из основных этапов в жизни человека соответствует своя ведущая деятельность, определяющая психическое развитие человека, становление его личности. В дошкольном возрасте такой деятельностью является игра. В школьном возрасте ведущая роль переходит к учению, а по окончании учения — к труду.

Конечно, признание определяющей роли ведущей деятельности не означает отрицания всякого значения других видов деятельности.

Скажем, уже в дошкольном возрасте можно отметить наличие элементов трудовой и учебной деятельности, например самообслуживание или обязательные занятия в детском саду. И все же решающей роли они не имеют. Решающая роль в развитии ребенка остается за игровой деятельностью.

В школьном возрасте игра отходит на второй план, уступая свою ведущую роль другой деятельности — учению, но в течение ряда лет она продолжает заполнять часть досуга школьника. Однако чем старше становится школьник, тем большее место в его жизни занимает учебная деятельность. Отношение взрослых к ребенку начинает определяться в первую очередь его успехами в учении. Все бóльшую роль начинают играть элементы трудовой деятельности. Удельный вес игры постепенно становится все меньше и меньше.

Поступление в школу — это новый этап в жизни ребенка, который с психологической стороны характеризуется сменой ведущего вида деятельности. Повышаются тре-

бования к ребенку, расширяется круг его общения, у него появляются наряду с новыми обязанностями и новые права.

Учебная деятельность является для него пока новой, незнакомой и в общем-то мало похожей на прежнюю — игру.

Ребенку предстоит овладеть в школе множеством новых знаний, навыков и умений. Но для того чтобы его труд в школе был наиболее рационален, ребенок должен быть хорошо подготовлен.

В чем же заключается эта подготовка?

Во-первых, к моменту поступления в школу ребенок должен обладать определенным уровнем общего развития. Прежде всего, под этим подразумевается интеллектуальный уровень: запас знаний и представлений, умение выполнять умственную работу.

Во-вторых, важно научить ребенка управлять своим поведением. Ведь в школе ребенок встретился с необходимостью делать не то, что ему сейчас хочется, а то, что нужно. И если ребенок не приучен к этому, ему будет трудно привыкать к дисциплине школы, подчинять свои желания требованиям учителя и интересам детского коллектива.

В-третьих, необходимо, чтобы у ребенка сложились мотивы, побуждающие его к учению. Иначе говоря, надо, чтобы он сам хотел учиться, а не шел в школу только потому, что его посылает мама, или потому, что все ребята учатся.

Итак, надо помнить, что дошкольное детство является периодом подготовки к школе — точно так же, как школа является подготовкой к взрослой жизни. Этого ни в коем случае не должны упускать из виду родители и готовить детей к поступлению в школу.

Подготовка ребенка к обучению в школе идет в трех направлениях, и ни одно из них не должно остаться без внимания.

ОБЩЕЕ РАЗВИТИЕ

Значение общего развития ребенка родители, как правило, хорошо понимают. Они ревностно следят за тем, как развивается их малыш, и делают все возможное, чтобы способствовать этому.

Родители рассказывают много интересного своему ребенку, читают книжки, объясняют различные явления природы, которые привлекли его внимание, например, во время прогулок, и тем самым способствуют расширению его кругозора, развитию любознательности, воспитанию широких интересов.

Разговаривая с ребенком, родители помогают ему овладеть речью. В результате к шести-семи годам ребенок обычно обладает значительным словарным запасом (до 4—5 тысяч слов) и в основном овладевает грамматическими формами родного языка. Благодаря этому ребенок приобретает знания о предметах и явлениях, стоящих вне рамок его личного опыта, что особенно важно для будущего обучения.

Ребенок в допкольном возрасте очень интенсивно накапливает сведения о тех предметах, которые он повседневно наблюдает или с которыми имеет дело. Период бесконечных «Почему?» — закономерный этап в жизни ребенка, и взрослые не должны от этих вопросов отмахиваться, даже если они раздражают своей нелогичностью.

«Почему у кошки хвостик?», «Почему солнце светит?», «Почему рыбка плавает?», «Почему лед холодный?» — это обычные вопросы, на которые взрослые не всегда могут дать исчерпывающий ответ. Но это, конечно, не причина, чтобы игнорировать вопросы ребенка. Правильно поступают те родители, которые стремятся объяснить ребенку непонятное ему явление пусть даже в упрощенной, но доступной для него форме.

Игры, в особенности ролевые, сюжетные, также способствуют всестороннему развитию ребенка и закреплению полученных знаний.

В игре ребенок усваивает нормы поведения и взаимоотношений между людьми (родители — дети, врач — больной, учитель — ученик, шофер — пассажир). Очень хорошо, если родители проявляют интерес к игре ребенка, както участвуют в ней, подсказывают ему, как вести себя в игре, что, например, должен делать шофер и как вести себя пассажирам.

Постоянное общение со взрослыми крайне необходимо ребенку для его развития. И как правило, в семьях, где детям уделяют достаточное внимание, случаи неподготовленности ребят к школьному обучению из-за недостаточного общего развития встречаются сравнительно редко.

Чаще всего это бывают дети, отставшие в своем развитии в результате длительной болезни. Но специально останавливаться на таких случаях нет необходимости.

Значительно хуже обстоит дело с формированием умения ребенка управлять своим поведением и воспитанием мотивов, побуждающих его к учению. Что это такое, родители очень часто даже не представляют себе и, естественно, не уделяют этим вопросам почти никакого внимания.

УПРАВЛЕНИЕ СВОИМ ПОВЕДЕНИЕМ

Совершенно необходимо научить ребенка управлять своим поведением. Для ребенка это представляет немалые трудности. А ведь в школе обычно ему предъявляют значительно более высокие требования, чем дома. Он должен подчиняться определенным правилам поведения в школе, действовать по указанию учителя, заниматься не тем, чем хочется, а тем, чем занимается весь класс, и т. д. Помимо этого, ребенок должен выполнять домашние задания независимо от их привлекательности, часто отдавая им предпочтение перед какой-нибудь интересной игрой.

Кроме того, учение предстает перед ним не только своей привлекательной стороной. В учении ребенок встречает известные трудности, подчас являющиеся для него весьма значительными. И все-таки он должен научиться заниматься не только тогда, когда ему хочется, но и когда это неинтересно и трудно.

Одним словом, от ребенка постоянно требуется умение управлять своим поведением. И к этому ребенок должен быть подготовлен еще в дошкольном возрасте. Как же научить ребенка управлять своим поведением?

Ребенок еще до поступления в школу должен иметь какие-то доступные ему по возрасту обязанности и нести за них ответственность. Он может гулять с младшим братишкой или сестренкой, присматривать за ними, заботиться о корме для рыбок в аквариуме или поливать цветы, помогать мыть посуду или накрывать на стол. Важно только, чтобы эти поручения были постоянными и чтобы родители не спешили делать за ребенка то, что он забыл или просто не захотел выполнить.

«Как тебе не стыдно! — укоряет мама шестилетнего Сережу.— Опять ты забыл полить цветы. Пришлось это сделать бабушке. А она старенькая, ей это трудно».

Мать видит, что Сережа и впрямь чувствует себя неловко, что ему жаль бабушку, и она думает, что теперь наверное все будет в порядке. И невдомек ей, что старшими была допущена ошибка — кто-то другой полил цветы за Сережу. Конечно, не сразу мальчик приучится без напоминаний поливать цветы. Много раз он забудет это сделать, много раз потребуются напоминания старших. Но если всегда кто-нибудь будет делать это вместо него, то постепенно у ребенка сложится отношение к этому делу, как к чему-то необязательному. А чувство смущения? Оно либо с течением времени перестанет возникать у ребенка, либо еще хуже — сделается привычным для него переживанием. Сережа будет каждый раз испытывать неловкость и все равно на другой день забывать среди игр о своих обязанностях.

Было бы гораздо полезнее, если бы мама спокойно сказала: «Сережа, ты сегодня забыл полить цветы. Сделай это, пока мы не сели обедать. А картинки досмотришь в другой раз».

Не менее важно, чтобы взрослые поощряли всякий успех ребенка при выполнении данных ему поручений. Короткое замечание за обедом: «Вы знаете, какой молодец Сережа? Он сегодня сам без напоминаний полил цветы!» — поддержанное другими взрослыми, иной раз значит гораздо больше, чем все выговоры и наказания.

К сожалению, встречаются и такие родители, которые вообще оберегают своих детей от выполнения каких-либо обязанностей. Иногда это своеобразная реакция на воспоминания о собственном нелегком детстве. («Тяжелое это было время, военное... Голодали... Так детства своего и не увидела. Пусть уж у моей Аленки будет детство радостное. Еще успеет, столкнется в жизни со всякими трудностями».) Иногда это родительская жалость или недооценка возможностей своего ребенка. («Ну, что его заставлять — такого маленького! Пойдет в школу, вот уж тогда другое дело».) А порой это бывает связано с тем, что у родителей практические соображения берут верх над воспитательными. («Велела я вчера своей Танюше вытереть посуду. Знаете, сколько времени у нее на одну тарелку уходит? У меня бы давно вся посуда в шкафу стояла. Быстрее самой сделать, чем ее ждать».) Действительно, пока ребенок еще не овладел порученным ему делом, старшим нередко кажется, что проще взять все на себя. Но

делать этого не следует, потому что так ребенок никогда не приучится к выполнению своих обязанностей. Конечно, они должны быть посильными для ребенка и не отнимать у него слишком много времени, но исполнение их должно быть обязательным.

Практика показывает, что если ребенок до поступления в школу имел дома какие-то посильные для него обязанности, то, как правило, он уже без особого труда сможет переключиться с интересной игры даже на малоинтересные уроки, сможет без многочисленных напоминаний выполнять указание учителя, не будет отвлекаться в классе, глядя в окно, или, вспомнив вчерашнюю телепередачу, не забудет, придя из школы, о том, что учитель велел сделать дома, и т. д. Одним словом, он в достаточной мере может управлять своим поведением, чтобы выполнять те требования, которые поставит перед ним школа, и сможет без особого труда преодолеть первые трудности в учении.

И, наоборот, если ребенка освобождать в дошкольном возрасте от всяких обязанностей, он не будет приучен к серьезной деятельности, а поэтому будет беспомощен перед трудностями, которые встретит в учении.

Родители должны понять, что чрезмерная опека и освобождение сына или дочери от каких-либо поручений нередко являются причиной многих неприятных переживаний детей после поступления в школу.

ВОСПИТАНИЕ МОТИВОВ, ПОБУЖДАЮЩИХ К УЧЕНИЮ

Важной предпосылкой успешного учения ребенка в школе является выработка у него мотивов, побуждающих к учению. Необходимо, чтобы у ребенка еще до поступления в школу сложилось отношение к предстоящему учению как к очень важному и ответственному делу.

Глядя на старших братьев и сестер, слушая рассказы взрослых, участвуя в играх со старшими ребятами, ребенок рано начинает интересоваться, что такое школа, что в ней делают ребята, как проходят уроки, и т. п. Отвечая на эти вопросы, взрослые вольно или невольно не только сообщают ребенку фактические сведения о школе, но и формируют у него определенное отношение к будущему учению. Приходя в школу, ребята приносят с собой тот или иной взгляд на учение. Если в семье было заложено

правильное отношение к учению, дети, поступая в школу, уже достаточно ясно представляют, зачем надо хорошо учиться.

Учиться надо: «чтобы стать образованным»; «чтобы научиться читать книги и из них все-все узнать»; «чтобы быть полезным стране»; «чтобы уметь придумывать новые машины, которые будут работать вместо людей» — такие и подобные им ответы говорят, что у этих ребят формируются широкие социальные мотивы, т. е. мотивы, связанные с осознанием себя членом большого человеческого общества. Пусть эти мотивы выражаются еще по-детски наивно, но их значение трудно переоценить. Ведь именно эти мотивы и будут побуждать человека к учению в течение всех последующих лет.

Конечно, в процессе учения у ребенка появятся и другие мотивы: познавательные, творческие, стремление занять определенное место в детском коллективе и т. д. Но они будут связаны непосредственно с самим учением школьника, и их формирование происходит уже в школьные годы.

Широкие социальные мотивы нужно формировать еще в дошкольном возрасте, и родители должны позаботиться об этом. Иначе учение с первых же дней пребывания в школе может стать для ребенка отбыванием скучной и нудной повинности.

Совершенно недопустимо поступают те взрослые, которые — пусть случайно — воспитывают у ребенка негативное отношение к школе. «Вот поступишь в школу, там за тебя возьмутся! Попробуешь ты там не послушаться!» — говорит мать, раздраженная капризами сына. «Ну и что из этого, что он не пришел вовремя,— защищает бабушка внука в споре с отцом,— пусть поиграет, побегает вволю. С осени ему в школу, там его никто не пожалеет».

Запугивание суровостью школьной дисциплины, трудностями учения, неуместная жалость по поводу предполагаемых строгостей — все это может сделать ребенка беспомощным при столкновении с первыми же трудностями в учении.

Итак, ребенок может пойти в школу подготовленным к обучению или неподготовленным. Готовить ребенка необходимо в трех направлениях: общего развития, умения управлять своим поведением и воспитания мотивов, побуждающих его к учению.

УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА

Ребенок пришел в школу. С первого дня он включается в новую, непривычную для него деятельность. Чем отличается она от других видов деятельности?

Конечно, прежде всего учебная деятельность — это приобретение новых знаний. Но ведь и в игре, и в труде можно приобрести какие-то новые знания. Хорошо известно, например, как много новых сведений приобретает дошкольник в процессе игры, но никто на этом основании не станет отождествлять игру с учением. В игровой деятельности перед ребенком не стоит никаких задач, выходящих за рамки игры. Ребенок играет ради игры, и результат, которого он стремится достичь, не имеет для ребенка смысла вне процесса игры. Новые знания, усваиваемые им в игровой деятельности, с психологической точки зрения являются побочным продуктом этой деятельности.

Точно так же новые знания могут быть приобретены и в процессе практической деятельности. Скажем, в ходе работы, производя какой-то продукт, человек вполне может научиться чему-то такому, чего он не знал или не умел раньше. Но и такую деятельность мы тоже не называем учебной, хотя факт приобретения новых знаний тут имел место.

Таким образом, ни в игре, ни в труде приобретение новых знаний не было целью, которую ставил перед собой человек. А в учебной деятельности — это главная задача.

Следовательно, первое, что отличает учебную деятельность,— это наличие учебной задачи.

Но мало поставить перед собой учебную задачу — научиться тому-то и тому-то. Надо еще организовать свою деятельность для ее выполнения. Поэтому вторым элементом являются такие учебные действия, с помощью которых человек научается тому, чем он решил овладеть.

И, наконец, третий элемент — это контроль и самооценка, без которых человек никогда не сможет решить, усвоено то, что требуется, или надо поработать еще.

Таким образом, учебная деятельность складывается из трех основных элементов — учебной задачи, учебных действий, контроля и самооценки.

Давайте рассмотрим, как помочь школьнику овладеть учебной деятельностью во всех ее элементах, какие ошибки наиболее часто при этом допускаются и как их можно преодолеть.

ЧТО ТАКОЕ УЧЕБНАЯ ЗАДАЧА?

Первое, с чего следует начать формирование учебной деятельности у детей,— это научить их выделять учебную задачу.

Уметь выделить учебную задачу — это значит ясно представить себе, какими навыками и знаниями вы должны овладеть, чтобы суметь выполнить какое-нибудь задание, которое пока не умеете делать. Первоклассник должен, например, понять, что он рисует кружки, раскладывает счетные палочки, работает на счетах и решает задачи с прилетевшими и улетевшими птичками, для того чтобы научиться сложению и вычитанию чисел. В этом и состоит учебная задача.

Другой пример. Школьник читает в учебнике: «Спишите упражнение. Расставьте знаки препинания». Это конкретное задание. А учебная задача заключается в том, чтобы ученик научился отличать сложноподчиненные предложения от сложносочиненных. Учебная задача, как видите, отличается от конкретной, но она подразумевается в каждом упражнении определенного ряда заданий.

Ребенок должен научиться выделять учебную задачу самостоятельно. Если ученик не видит учебной задачи за разнородными и не похожими друг на друга заданиями, то его учебная деятельность легко нарушается. Происходящее в классе он не понимает в должной мере, ему становится трудно учиться.

Первоклассники, как правило, отличаются большой старательностью и желанием учиться. Но если ребенок с первых дней не научится выделять учебную задачу, ему будут непонятны многие требования учителя. Почему надо, например, нарисовать пять елочек, а не больше? И вот,

стараясь сделать все как можно лучше, малыш выводит и раскрашивает десять елочек вместо пяти. И невдомек ему, что учитель просил нарисовать именно две большие и три маленькие елочки, для того чтобы показать, что число пять состоит из двух и трех.

При решении арифметических задач внимание маленького школьника сосредоточивается на сюжетных моментах. Он бурно негодует, узнав, что мама дала сестренке на два яблока больше, чем ее брату, и требует: «Надо поровну».

Когда учитель просит весь класс повторить хором, он кричит громче всех и часто невпопад, потому что смысл этого он видит в самом хоровом произнесении слова, а не в правильной разбивке его на слоги, чего добивается учитель.

Если на такого ученика своевременно не обратить внимания, то постепенно у него закрепляется стремление выполнить только конкретное задание, игнорируя учебную задачу, стоящую за ним.

Через некоторое время ученик уже кое-что усваивает и не попадает впросак, а потому и не привлекает внимания учителя. Ведь задание можно выполнить не только тем способом, который предлагает педагог. Правда, при этом не будет решена учебная задача, но формально правильный ответ может быть получен и каким-то иным путем. Например, на устном счете, вместо того чтобы производить операции в уме, такой ученик пытается считать на счетах, палочках, спичках. Когда учитель забирает у него эти предметы, он потихоньку считает на пальцах. И поскольку на первых порах это удается делать быстрее, чем другим ученикам в уме, он может оказаться на какое-то время в числе лучших и легко заслужить одобрение и похвалу учителя.

Вслед за этим он делает открытие, что ответ, услышанный или подсмотренный у соседа, тоже может вызвать одобрение учителя, и начинает в затруднительных случаях прибегать к подсказкам и списыванию. И хотя порой ученик достигает в этом значительного совершенства, через короткое время эффективность таких «способов» резко снижается. Ребята, овладевшие правильными приемами работы, опережают его. Жить на одних подсказках становится невозможно. Ученик начинает просто не понимать, что делается на уроке.

Дети тяжело переживают неудачи в учении. Они теряют веру в себя и подчас приходят к выводу, что все равно ничего не умеют, и перестают даже пытаться что-либо понять и усвоить на уроке — развивается так называемая интеллектуальная пассивность.

Случай этот далеко не редкий. Изучение причин неуспеваемости в первых классах показало, что значительная группа ребят не успевает именно из-за этого.

Что в таких случаях следует делать?

Во-первых, надо помочь ребенку ликвидировать разрыв между его знаниями и знаниями основной массы учеников. Во-вторых, нужно ликвидировать более глубокую основу интеллектуальной пассивности — подмену учебной задачи выполнением конкретного задания.

Пока школьник учится в начальных классах, родителям не так уж трудно разъяснить ему, в чем заключается учебная задача каждого конкретного задания. Значительно сложнее это в старших классах.

Таким образом, если обнаружится, что ребенок не умеет самостоятельно выделять учебную задачу,— долг родителей какое-то время систематически помогать ему, добиваясь того, чтобы он понял, зачем надо выполнить то или иное задание.

Бессмысленно в этих случаях наказывать ребенка, лишать его прогулок, требовать, чтобы он как можно больше времени сидел за уроками. Все это не даст эффекта — ведь дело здесь не в нежелании, а в неумении учиться.

Прежде всего важно помочь ребенку преодолеть отставание в знаниях по сравнению с одноклассниками, и сделать это надо наиболее быстрым путем. Здесь допустимо даже использовать такой прием, как обучение в игровой ситуации. Психологам хорошо известно, что выполнение тех же самых заданий в процессе игры повышает у таких детей результативность решения в три и более раза по сравнению со случаем, когда они сидят над уроками.

Родители могут подобрать множество игр, в которых ребенок быстрее научится делать то, что пока плохо ему удается.

Предложите, например, ребенку игру в «магазин». Во время игры ему придется сходить в магазин, узнать цены, получить у мамы деньги, сделать покупки, принести сдачу. Все это даст возможность заставить ребенка складывать и вычитать любые нужные вам числа. Скучной такая

игра ребенку не покажется — дети охотно играют в игры, воспроизводящие жизнь взрослых.

Нужно только ясно отдавать себе отчет, что игра рекомендуется как временное средство. Это — способ преодолеть возникшее отставание от класса, но не способ научить ребенка выделять учебную задачу. Игра помогает таким ребятам, потому что непонятная для них учебная задача заменяется игровой. А наша цель заключается в том, чтобы ребенок научился самостоятельно выделять учебную задачу.

В каждом случае, когда в ходе игры ребенок приобрел какие-то знания, надо добиваться, чтобы он понял, чего он раньше не знал и чему теперь научился. Если, скажем, он раньше умел складывать только до 10, а теперь умеет складывать с переходом через десяток, то надо постараться разъяснить ему, что это — именно то, чем он должен был овладеть.

Выделяя каждый раз учебную задачу на примере только что усвоенного материала, мы способствуем тому, чтобы ребенок научился сам видеть ее и в новом материале, в том, который еще только подлежит усвоению.

Как правило, ребята болезненно переживают свои неудачи, пытаются сами понять их причины и жадно тянутся ко всякой помощи, которая может вывести их из тупика.

Опытные учителя, зная, что выделение учебной задачи часто представляет большие трудности для учеников начальных классов, на каждом уроке специально отводят время, чтобы проверить, как поняли ученики смысл сегодняшних конкретных заданий. Они просят школьников ответить на вопрос: «Чему мы сегодня учились на уроке?»

Это помогает ребятам понять, что они учились вычитать из одного числа другое, а не просто «рисовали палочки в тетради», «писали цифры» или «двигали кружки на счетах».

Неумение выделять учебную задачу чаще всего приходится наблюдать в младших классах. Но именно наблюдать. В каких же классах это неумение чаще встречается, трудно сказать. Дело в том, что у младших школьников неудачи, вызванные им, настолько очевидны и сама трудность настолько бросается в глаза, что сразу обращает на себя внимание учителей и достаточно внимательных родителей. Что же касается ребят более старшего возраста, то

у них это проявляется обычно не по всем предметам и не на всех уроках, а при прохождении отдельных тем и разделов, да к тому же — на одних уроках чаще, на других реже. Неудачи, вызванные неумением выделять учебную задачу, чередуются с успешными ответами и хорошо выполненными контрольными. Поэтому такие неудачи и не привлекают к себе внимания учителей и родителей, с одной стороны, и самих школьников — с другой. Взрослые склонны объяснить плохой ответ тем, что школьник недостаточно занимался, и не принимают во внимание неубедительные, по их мнению, объяснения ребят о том, что, мол, как ни старался дома, ничего не вышло. А сами ученики, столкнувшись раз-другой с тем, что их попытка что-то объяснить учителю или родителям воспринимается теми как грубая ложь, перестают обращаться к взрослым в таких непонятных для самих себя случаях. Неожиданные неудачи они просто начинают считать случайностями и перестают задумываться над их причинами. Во всяком случае, до тех пор, пока этих случайностей не становится слишком много и они не начинают напоминать закономерность.

Разберем несколько характерных случаев, когда трудности в учении возникают у старшеклассников из-за неумения выделять учебную задачу.

Многие из школьников в случае, если не выходит задача по математике или физике, пытаются найти решение, заглянув в ответ. Учителя, как правило, всячески борются с таким «приемом» работы, но, как все мы знаем, практически безуспешно. Вряд ли хоть один человек, обратившись к своим школьным воспоминаниям, сможет положа руку на сердце сказать, что в свои ученические годы он никогда не пытался решить задачу, начиная с ответа. Этот прием решения остается неискоренимым из поколения в поколение.

В чем же причина этого? Ведь среди школьников, пользующихся им, есть очень старательные ребята, которые всегда стремятся как можно точнее выполнить все указания учителя. Среди них бывают также очень развитые в умственном отношении ребята, которые умело отбирают эффективные приемы работы и отбрасывают нерациональные. Очевидно, дело не просто в нежелании выполнять указания учителя и не в прирожденной тупости школьника.

Дело в том, что с психологической точки зрения не такой уж он нелепый, этот прием. Иногда применение его бывает оправданным. Это те случаи, когда школьник сталкивается с новым для него типом математической задачи или с неожиданной постановкой условия,— словом, с чем-то нестандартным, когда требуется не просто перенести на другой материал ранее известный и уже испробованный способ решения, а найти какой-то новый или суметь внести существенные изменения в старый.

В этом случае человек нередко ходит где-то совсем рядом с правильным решением, но оно никак не дается ему в руки. И ответ, найденный в конце задачника, может часто сыграть роль той подсказки, которая вызывает догадку: «Ага, вот как она решается! До чего же все просто!» Бывает, что ответ просто подсказывает ученику новые варианты, новые пути, ранее им не рассмотренные. Вообще говоря, ответ — это еще одно данное, которое надо путем ряда математических операций связать с теми, которые имеются в условии.

Конечно, того, что есть в условии, вполне достаточно для решения. Но всякие дополнительные сведения, безусловно, облегчают работу. А вот после того как с помощью ответа верное решение найдено, и наступает момент, от которого зависит, пойдет ли все проделанное на пользу школьнику или окажется вредным. И связано это с умением выделять для себя учебную задачу.

Тот ученик, который ставит перед собой учебную задачу, помнит, что главное — научиться решать математические или физические задачи, похожие на только что решенную. Поэтому он не удовлетворится решением, найденным с помощью ответа. Для него решение, особенно когда оно найдено чисто случайно, является материалом для последующего осмысления. Он обязательно старается разобраться в нем. Он непременно полностью построит все рассуждения, которыми должно сопровождаться решение. Иногда повторяет его про себя несколько раз. Иногда пытается записать его. Иногда он пытается найти в учебнике похожую задачу и решить ее. Иногда старается придумать свою собственную задачу, близкую к только что решенной. Ученик обязательно добивается того, что даже случайно найденное решение становится для него предельно ясным. Для такого ученика заглядывание в ответ в трудных случаях никогда не станет вредным приемом.

Иное дело школьник, который упускает учебную задачу (научиться чему-то) и преследует только практическую: найти решение, чтобы не оказаться завтра с неподготовленным уроком, не получить двойку, не вызвать гнева учителя и родителей и т. д. С нахождением правильного решения он считает работу законченной. Для такого ученика заглядывание в ответ — вредный прием, поскольку оно является не наталкивающей подсказкой, помогающей найти новый путь решения, не дополнительным толчком, заставляющим работать собственную мысль, а всего лишь приемом, позволяющим скрыть собственное незнание.

Проиллюстрируем эту мысль на конкретном примере. Довольно часто учителя математики сталкиваются в старших классах с тем, что ученик, научившийся решать уравнения, затрудняется использовать их для решения задачи. Решить готовое уравнение он может безошибочно, но правильно составить его по данным, имеющимся в условии задачи, ему не удается. Посмотрим, как протекает в этом случае процесс решения и как разные ученики используют ответ, который они находят в конце задачника.

Вот один из учеников. Он читает в условии: в одном городе a жителей, в другом городе b жителей, население первого города ежегодно увеличивается на m человек, а население второго города ежегодно увеличивается на n человек. Через сколько лет в обоих городах будет жителей поровну?

Ученик читает условие еще раз.

«Так, тут a, тут b. Ладно. Начинается прирост. Там, где a, там какой прирост? m человек. *(Записывает: $a+m$.)* А там, где было b человек? Там n. *(Записывает: $b+n$.)* А после прироста стало поровну. Значит, надо так: $a+m=b+n$ *(записывает)*. Нет, это чушь какая-то. Из этого уравнения ничего не узнаешь. Чтобы узнать, надо x ввести. x — это то, что спрашивается в задаче. Значит — это через сколько лет... Да, пройдет x лет и будет поровну. Так... Ага, все ясно! $(a+m)x=(b+n)x$ *(записывает)*. Теперь раскроем скобки. $ax+mx=bx+nx$ *(записывает)*. Нет, опять ничего не выходит. Тут x везде, его нельзя найти. В чем же дело? Ничего не понимаю. Еще раз посмотрим... Так... так... Вроде все правильно. Что же делать? Не понимаю... Интересно, а что в ответе? *(Смотрит в ответ.)* В от-

вете $\frac{b-a}{m-n}$. Значит, $x=\frac{b-a}{m-n}$ *(записывает)*. Это когда уравнение решено. А перед этим что было? Запишем: $x(m-n)=b-a$. Теперь так: $mx-nx=b-a$. Ну и что из этого? Надо подумать. Что это значит? Ну-ка, ну-ка... m — это годовой прирост, x — это какое-то число. А произведение mx — чем оно может быть? А-а-а, понятно! Это прирост за x лет. А что такое nx? Ясно! Это то же самое, только в другом городе. Так-так-так. Это уже лучше. Значит, $mx-nx$ — это разница в приросте между городами. За эти x лет *(записывает:* «разница в приросте»). Почему же она равна $b-a$? Что такое b? Это все население в городе, где его больше. А что такое a? Это население в городе, который поменьше. Так... Значит, $b-a$ ... это что? Это их разница. Там больше, тут меньше, а разница равна $b-a$. Но это было вначале. А через x лет стало поровну. Понятно, за счет прироста. Нет, даже не прироста, а разницы в приросте. Разницы за x лет. Ну, все ясно. Она равна $mx-nx$. Вот и уравнение получилось: $mx-nx=b-a$. Все понятно. Ну-ка, еще раз. x — это годы. После x лет население стало одинаковым в обоих городах. Теперь о приросте: за x лет прирост в маленьком городе составил mx человек. Но в большом городе население тоже росло, там прирост составил nx. Но прирост в маленьком городе был больше на сколько? На $mx-nx$. За счет этого исчезла разница в численности населения. Значит, разница в приросте за x лет равна разнице в численности жителей. Поэтому можно записать: $mx-nx=b-a$. Все правильно.

Ну, хорошо, а почему же у меня сразу не получилось? Что там было?.. А, вот. Было: $ax+mx=bx+nx$. Сейчас разберемся. Так... mx и nx — это мы знаем что. Это прирост. А что такое ax и bx? Подумаем, a — количество жителей, то, которое было вначале. А x — это число лет. Значит, ax — это прирост? Нет, никакой это не прирост. Прирост тут был mx. Раз a — это исходная численность, а x — это прошедшие годы, то что мы узнаем, если их перемножим? Мы узнаем... Что же мы узнаем?! Да ничего мы не узнаем, бессмыслица это какая-то, просто этого нельзя делать. Надо было не ax складывать с mx, а просто a с mx. Это будет новая численность населения в первом городе. А что же со вторым? Ну, конечно, там нельзя было умножать b на x, а надо было взять просто b. Тогда $b+nx$ — это количество жителей во втором городе через x лет. Вот

теперь можно поставить знак равенства, ведь в задаче сказано, что они стали одинаковыми.

Интересно, получается другое уравнение: $a+mx=b+nx$. Хотя, впрочем... Ну-ка, что получится. Сейчас посмотрим. Перенесем их... Вот: $mx-nx=b-a$. Получилось то же самое. Значит, все верно. Можно и так рассуждать и так, а ответ все равно один».

А вот как решает ту же задачу другой ученик. Вначале он идет тем же самым путем, что шел ученик в только что рассмотренном нами случае. Точно так же записал: $(a+m)x=(b+n)x$, точно так же, раскрыв скобки, заметил, что найти x отсюда не удастся, и точно так же, зайдя в тупик, обратился к ответу в конце задачника. Но вот с этого момента он становится на другой путь. Вот ход его рассуждений.

«Так. По ответу $x=\frac{b-a}{m-n}$. Посмотрим, что тут можно сделать. Попробуем так: $x(m-n)=b-a$. Что еще можно сделать? Все перенести: $x(m-n)-b+a=0$. А может не надо переносить? А то тут минус. Лучше избавиться от минусов. Вот так: $x(m-n)+a=b$. Ну, и что же? Тут у нас b — число жителей во втором городе, оно равно a плюс еще сколько-то. А если теперь раскрыть скобки? Будет: $mx-nx+a=b$. Теперь избавимся от минуса: $mx+a=nx+b$. Нет, это ничего не дает. Что же делать? Сейчас... Подумаю... А если сразу раскрыть скобки? Так, наверное, лучше. Как было в ответе? $x=\frac{b-a}{m-n}$. Значит, $x(m-n)=b-a$. Попробуем раскрыть скобки тут. Получится: $mx-nx=b-a$. Много минусов как! Ну, от них можно избавиться. Что же будет? Так. Будет вот что: $mx+a=b+nx$. Что-то очень знакомое. Погоди-погоди... Что-то похожее у меня уже было. Ну-ка посмотрим. Так, так. Вот оно! Ну, точно. Только nx и b переставлены. Там вышло: $mx+a=nx+b$. А теперь — то же самое. Все сошлось. Значит, уравнение правильное. Все. Можно задачу и в тетрадь записать. Так и сделаем. Задача № 1422. Что у нас x? Да, x — это то, что надо найти. А найти надо... сейчас посмотрим... вот: через сколько лет в обоих городах будет жителей поровну? Сколько лет, значит x — это сколько лет. Запишем: x — число лет. Теперь уравнение. Вот оно: $mx+a=nx+b$. Теперь решение его. Все иксы в одну сторону, все остальное в другую: $mx-nx=b-a$. Теперь вынесем x

за скобку: $x(m-n)=b-a$. Теперь можно найти неизвестное: $x=\frac{b-a}{m-n}$. Все. Задача решена правильно. Запишем ответ».

Эти два случая ясно показывают, что бывает, когда ответом пользуется ученик, выделяющий учебную задачу, и ученик, который не выделяет ее. В первом — ученик так же, как и во втором, начинает с манипуляций над ответом. Рассуждения его отнюдь не безупречны. Так, он не заметил, что всю цепь рассуждений можно было бы начать еще до того, как были раскрыты скобки, с записи $x(m-n)=b-a$, и при этом они бы упростились. Все его рассуждения о городе с большим и городе с маленьким населением по сути дела построены на том, что он видит в ответе выражение $b-a$ и отсюда в дальнейшем начинает подразумевать, что $b>a$. Иначе говоря, это значит, что знак «минус» он понимает только в его арифметическом, а не в алгебраическом значении. Ведь x может быть и отрицательной величиной, тогда это означало бы, что города были равны по численности когда-то в прошлом, а сегодня разрыв в численности продолжает увеличиваться. Его заключение, что, умножив a на x, мы ничего не узнаем и что этого просто нельзя делать, тоже не является вполне точным. Ведь ax — это гипотетическая численность населения в городе, где в течение ряда лет ежегодный прирост населения равен его исходной численности. Поэтому это не бессмысленное, а просто не соответствующее условию выражение.

Но при всем при том обращает на себя внимание следующее: ученик постоянно помнит, что он должен научиться составлять уравнение по условию задачи. Поэтому он все время пытается соотнести те или иные получившиеся математические выражения с данными условия, и в конечном итоге, как мы видим, это приводит к успеху.

Характерно, что, сумев, наконец, составить и решить уравнение, приводящее к правильному ответу, он не торопится переписать его в тетрадь и на этом закончить работу. Он еще раз повторяет для себя весь ход логических рассуждений, который приводит к составлению уравнения, и это понятно. Школьник удерживает учебную задачу: научиться составлять уравнения, и поэтому этот ход рассуждений для него важен в первую очередь. Более того, после этого он возвращается к своему первоначаль-

ному, неверному решению и пытается разобраться в нем, стараясь найти допущенную ошибку. В процессе этого он приходит по существу к очень важному для себя выводу: при решении одной и той же задачи ход рассуждений может быть различным и различной будет форма составленного исходного уравнения, но если только рассуждения были правильными, то решение этих, казалось бы, разных уравнений приведет к одному и тому же ответу.

Первый из приведенных случаев показывает нам, как действует школьник, который все время руководствуется учебной задачей. Можно не сомневаться, что не будет ничего, кроме пользы, от того, что в затруднительном случае этот школьник шел от ответа в поисках решения данной математической задачи.

Совсем иначе обстоит дело во втором из рассмотренных нами случаев. Совершенно ясно, что ученик упускает из виду учебную задачу и целиком руководствуется в своих действиях задачей чисто практической: найти решение данной конкретной математической задачи. Отсюда и характер его действий.

Начинает он, как и первый ученик, с манипуляций с выражением, взятым из ответа. Но если в первом случае манипуляции служат только началом для дальнейших рассуждений, то во втором случае школьник по существу дальше манипуляций и не идет. Он переносит все члены уравнения в одну сторону, затем решает, что, может быть, этого не следует делать и возвращает b назад. Пробует раскрывать скобки с тем, чтобы тотчас же отказаться от этого. И далее в том же духе. Даже то уравнение, которое он затем записывает в тетрадь, им найдено совершенно случайно и предпочтение ему отдано по существу без всякого основания: просто оно дважды повторилось в ходе манипуляций. Разобраться в том, что оно означает, ученик по сути даже и не пытается. И дело вовсе не в том, что он менее развит или менее сообразителен, чем первый ученик, что разобраться ему в этом не под силу. Просто он не ставит перед собой такой задачи. Вот разобраться в том, что обозначает x, было необходимо. Учитель требует, чтобы это было записано в тетради. И наш школьник успешно справляется с этим. Затем он записывает в тетрадь уравнение, которого по существу не понимает.

Представьте себе, что на дом задана алгебраическая задача, аналогичная предыдущей.

Один рабочий изготовляет в день a деталей, другой b деталей. Первый изготовил уже p деталей, второй сделал меньше: q деталей. Через сколько дней после этого число деталей, изготовленных каждым рабочим при их одновременной работе, станет одинаковым?

Первый ученик без труда сумеет тут составить уравнение $p+ax=q+bx$, ибо оно составляется на основе рассуждений, аналогичных тем, что были в прежней задаче.

Второй — вынужден снова начинать решение с ответа. Решать алгебраические задачи, аналогичные приведенной, он, конечно, не научился. Но самое, пожалуй, досадное заключается в том, что это неумение почти наверняка останется скрытым от учителя. Если учитель будет просто проверять тетрадь с домашней работой, то он увидит абсолютно правильно решенную задачу. Если он попросит объяснить ее решение, то ученик, конечно, не будет заявлять, что оно найдено чисто случайно, а попытается произвести впечатление человека, умеющего решать, но не умеющего хорошо объяснить решение. Иногда достаточно для этого последовательно перебрать все члены уравнения, чтобы учитель решил, что ученик не силен в объяснениях, но в общем понимает суть дела.

— Что нам неизвестно? Число лет. Обозначим число лет через x. Дальше. Что такое m? Это на сколько человек увеличивается население первого города. А что такое a? Это сколько жителей в первом городе. Теперь дальше. Смотрим: n — это на сколько человек увеличилось население второго города, а b — это сколько было вначале. Теперь мы можем записать: $mx+a=nx+b$.

Неопытный учитель нередко принимает такое «объяснение», хотя в нем нет ничего, кроме повторения условия да обозначения искомого через x.

В итоге «болезнь» не выявляется и не лечится, а загоняется вглубь. Такому ученику подсмотренный в задачнике ответ не принесет ничего, кроме вреда. Приди он на урок с несделанным заданием, учитель обратил бы на это внимание, нашел бы время остаться после урока, помочь разобраться в трудностях. Конечно, вполне возможно, что этой помощи предшествовала бы плохая отметка. Ученик стремится ее избежать, а заодно лишает себя возможности воспользоваться помощью учителя.

В данном случае на помощь школьнику могут и должны прийти родители. Если заглядывание в ответ от случая

к случаю не является сколько-нибудь грозным симптомом, то регулярное использование этого способа решения должно безусловно насторожить взрослых.

Возьмем другой характерный случай, показывающий, какие трудности возникают в учении у старшеклассника, если он не научился выделять учебную задачу. Этот случай часто можно наблюдать на уроках иностранного языка. Все, кому приходилось учить иностранный язык, хорошо знают, что научиться говорить на чужом языке намного труднее, чем научиться понимать его, когда говорят другие или когда перед глазами имеется печатный текст. И это не случайно. Психологам хорошо известно, что причины этого лежат в свойствах нашей памяти.

Дело в том, что сведения, удерживаемые нашей памятью, могут храниться на различном уровне. Часть этих сведений сохраняется на уровне постоянной готовности. Человек может в любой момент, когда ему нужно, воспроизвести эти сведения. Например, физик без всякого труда может воспроизвести закон Ома или закон Джоуля — Ленца. Другая часть этих сведений хранится на том уровне, когда воспроизвести их по собственному желанию человек не может, но может применить для опознания. Скажем, человеку, который не занимался физикой с тех пор, как окончил среднюю школу, чтобы воспроизвести закон Ома, обычно надо некоторое время подумать. А закон Джоуля — Ленца он при всем своем желании может и не вспомнить. Однако, если показать формулу $I=\frac{V}{R}$ или $Q=kI^2Rt$, многие из тех, кто не сумел эти формулы вспомнить, смогут безошибочно сказать: «Это формула закона Ома, а это — закона Джоуля — Ленца» и сумеют объяснить смысл каждой из них. Имеется и третий уровень сохранения информации, который характеризуется тем, что человек не может ни воспроизвести, ни опознать того, что он когда-то выучил. Однако, если заставить его выучить данный материал вновь, это потребует от него меньшего времени и меньших усилий, чем было в первый раз.

В полной мере относится все сказанное и к иностранному языку. Часть слов и речевых оборотов человек может без труда самостоятельно воспроизвести. Это активный словарный запас. Использовать его в разговорной речи не составляет никакого труда. Скажем, такие слова, как Guten Tag! (Добрый день!) и Auf Wiedersehen! (До

свидания!) или How do you do? (Здравствуйте!) и Good-bye! (До свидания!), не задумываясь применит каждый, кто хоть немного изучал соответствующий язык.

Часть слов и выражений понятна, когда человек их встречает в тексте, он их правильно переводит, но сам в речи не употребляет. Это пассивный словарный запас. Вероятно, большинство учеников, занимающихся немецким языком, правильно поймут простое выражение: Ich muß fort (мне надо идти) и очень немногие могли бы употребить его в разговоре.

Часть слов занимает промежуточное положение между активным и пассивным запасом. Человек может их воспроизвести, но ему нужно время, чтобы подумать подобно тому, как требуется время, когда человек вспоминает закон Ома. Например, для школьников, недавно начавших изучать язык, к числу таких слов и оборотов часто относятся усложненные формы приветствия, такие как:

Wie geht es Ihnen? Wie befinden Sie sich? (Как ваши дела? Как вы поживаете?)

How are you getting on? I hope you are quite well? (Как вы поживаете? Надеюсь, что у вас все в порядке?)

Следовательно, если не брать случаев, когда человек владеет иностранным языком как родным, говорить на чужом языке — значит уметь так сформулировать свою мысль, чтобы ее можно было передать, пользуясь только активным словарным запасом. Попытки включать в живую устную речь слова, не входящие в активный запас, неизбежно приводят к появлению длительных пауз, «мычанию», к тому, что человек начинает часто «спотыкаться» на том или ином слове, вследствие чего речь теряет свою беглость и плавность (не говоря уже о выразительности), а потому плохо выполняет свою основную функцию — быть средством общения.

Умение достаточно точно выразить свою мысль с помощью весьма ограниченного числа слов — это особое умение, отличающееся, скажем, от умения понять и перевести. Над выработкой этого умения надо специально работать, помимо той работы, которая ведется с целью расширения лексики, выработки навыков перевода и т. д. Без этого человек никогда не научится объясняться даже на простейшие темы. А программа средней школы требует, чтобы элементарными навыками разговорной речи учащиеся овладели.

Преподаватели иностранного языка, как правило, ведут систематическую работу, стремясь научить ребят излагать свои мысли в пределах имеющегося у них активного словарного запаса.

Наиболее распространенным приемом, который используется для этого, является пересказ ранее изученного текста. Работа над новым текстом поэтому обычно складывается из трех этапов. Сначала учитель дает задание — читать, переводить, знать слова. Затем — сделать упражнения и ответить на вопросы и только после этого — рассказывать. Это естественно. На каждом этапе перед учеником ставится определенная учебная задача: на первом — овладение новой лексикой и развитие навыков чтения и перевода; на втором — закрепление новых слов и их активизация; на третьем — развитие навыков устной речи. Конечно, этим работа по изучению иностранного языка не ограничивается. Например, много различных заданий учитель предлагает с целью усвоения грамматики. Но все это мы сейчас намеренно опускаем и рассматриваем только работу над лексической стороной языка.

Итак, в случае, когда учитель задает «читать, переводить, выучить слова» и когда задает «самостоятельно рассказывать», перед школьником ставятся совершенно различные учебные задачи. Однако нередко приходится наблюдать, что даже сильные ученики подчас не понимают этого. Типичная ошибка, которую они допускают, состоит в том, что, правильно выделив учебную задачу, стоящую в задании «читать, переводить, знать слова», они затем распространяют ее и на пересказ. А в результате школьник старается насытить речь новыми словами, еще не вошедшими в активный запас. Рассказ получается сбивчивым, возникают томительные паузы, очень часто, начав фразу, ученик не может ее закончить. Внешне все это выглядит как плохо приготовленный урок. И школьник получает за такой ответ оценку, которая, конечно, не соответствует ни затраченным усилиям, ни, как он сам интуитивно чувствует, его реальным знаниям. Однако если в следующий раз ему при ответе достанется не чтение с переводом, а опять рассказ, то картина повторится.

Постепенно у школьника складывается убеждение, что пересказ ему «не дается», постепенно укрепляется мысль, что знать иностранный язык он никогда по-настоящему не будет, сколько ни учи. С этой мыслью он затем идет в

институт, а затем и на работу. И, действительно, очень часто, несмотря на длительное изучение, человек языка так и не знает. А дело, оказывается, может быть вовсе не в отсутствии особых способностей, а в неправильном методе работы.

Проиллюстрируем все сказанное на конкретном примере. Вот фраза из учебника по немецкому языку: «Lomonossow war tiefdenkender und vielseitiger Forscher» (Ломоносов был глубокий и разносторонний исследователь). Для того чтобы ее перевести, школьник должен найти в словаре значение слов tief — глубокий, denken — думать, viel — много, die Seite — сторона, der Forscher — исследователь.

Короче говоря, что он не может пропустить ни одного слова. Какие-то он мог знать раньше, какие-то посмотреть в словаре. Но главное, что хочется подчеркнуть, все слова нужно знать, иначе нельзя сделать точного перевода.

Совсем иначе обстоит дело, когда надо научиться самому излагать содержание проработанного рассказа. Тут допустима и даже необходима самая широкая замена одних слов другими. Ведь учебная задача в данном случае в том и состоит, чтобы суметь передать ту же самую мысль только с помощью слов, которыми человек активно владеет.

Ученик, правильно понимающий учебную задачу, так и поступает. Скажем, он не знает слова Forscher. Без всякого ущерба для смысла он может заменить его словом Gelehrte (ученый). Если он не помнит слова Gelehrte, то он может сказать Wissenschaftler (научный работник). Более того, он может передать то же самое содержание, вообще не прибегая к словам подлинника, может разбить одну сложную фразу на две-три простые и т. д. Скажем, содержание приведенной выше фразы можно выразить так: Lomonossow war ein großer Gelehrte und beschäftigte sich mit vielen Wissenschaften: Chemie und Hüttenwesen, Geologie und Philologie (Ломоносов был великим ученым и занимался многими науками: химией и металлургией, геологией и филологией). Конечно, это не совсем то же самое, что было в тексте учебника, но в общем передает облик Ломоносова как глубокого и разностороннего ученого. Кроме того, в данном случае ученик стремится как можно шире использовать в рассказе те обороты и грамма-

тические формы, которые он твердо и прочно усвоил. Скажем, если он легко владеет оборотом nicht nur ...sondern auch (не только... но и), то не упустит случая, рассказывая про Ломоносова, вставить фразу, вроде: Lomonossow war nicht nur ein berühmter Gelehrte, sondern auch ein bedeutender Dichter (Ломоносов был не только великий ученый, но также крупный поэт). Незнакомых слов, нетвердо усвоенных оборотов он вообще употреблять в речи не будет. Если он не знает, скажем, слова Hüttenwesen, он заменит его близким к русскому словом Metallurgie или вообще опустит. Вместо слов berühmter (знаменитый) и bedeutender (крупный, значительный) он скажет bekannter (известный) или просто großer (большой, великий). За счет всего этого рассказ ученика, правильно выделяющего учебную задачу, идет как плавное, связное изложение в более или менее хорошем темпе.

Что же делает ученик, который совершает типичную ошибку и считает, что учебная задача стоит одна и та же, как в случае, когда учитель задает читать, переводить, выучить слова, так и в случае, когда учитель задает подготовить рассказ?

Такой ученик, как мы уже говорили выше, стремится максимально насытить свой рассказ новыми словами, которые он впервые встретил в изучаемом тексте. К сожалению, законы нашей памяти таковы, что мы не можем ожидать, что все новые слова будут усвоены на уровне активного владения. Какая-то часть из них неизбежно должна оказаться на уровне пассивного владения, какая-то часть на промежуточном уровне, требующем времени для припоминания. Ученик, готовя дома накануне рассказ, имеет возможность заглянуть в книгу, посмотреть в тетрадь с выписанными словами. При этом пассивно усвоенное слово вызывает у него впечатление знакомости (ага, знаю!), ощущение разницы между активно усвоенным и пассивно усвоенным словом смазывается. А назавтра на уроке требуется рассказывать, никуда не заглядывая. Вот тут-то при попытке воспроизвести подготовленный накануне рассказ и обнаруживаются ничем не заполнимые пустоты на месте пассивно усвоенных слов.

— Lomonossow war... tief... tief... ну, как его?

— Tiefdenkender,— подсказывает учительница.

— Lomonossow war... tief... tief tiefdenkender und viel... как там? aга! vielseitender Forscher.

— Не vielseitender, а vielseitiger,— поправляет учительница.

Так продолжается весь рассказ. У человека, слушающего его, создается впечатление, что ученик просто плохо подготовился. А на самом деле школьник работал вполне добросовестно, в полную меру своих способностей, но только неправильно поставил перед собой учебную задачу.

Учебную задачу надо обязательно четко выделять. Ведь в иных случаях то же самое задание — пересказ — учитель может использовать и для развития лексики. Тогда учебная задача будет совсем иная и готовить рассказ надо будет совсем не так, как описано выше.

Довольно часто неумение выделить учебную задачу наблюдается у старшеклассников при подготовке к экзаменам. Школьник не отдает себе отчета в том, что во время подготовки к экзаменам учебная задача иная, чем при изучении нового материала во время учебного года. Он строит подготовку к экзамену как изучение, а не как повторение материала и в результате, естественно, не успевает повторить всего материала. Об этой типичной для старшеклассников ошибке мы будем говорить ниже, в главе, специально посвященной подготовке к экзаменам.

Итак, ошибки, связанные с неумением выделять учебную задачу, встречаются не только у учащихся I—III классов. Нередко приходится наблюдать случаи, когда старшеклассник не видит учебной задачи. Что может получиться при этом, мы видели из приведенных выше примеров.

Поэтому, когда родители берутся помогать своим детям в учении, они не должны забывать о том, что одной из причин возникающих у школьников трудностей может быть неумение выделить учебную задачу. Ведь нередко наша помощь школьнику начинается с вопроса: «Ну, что там тебе непонятно?» и ограничивается объяснением тех мест или тех вопросов, которые сам школьник назвал в качестве непонятных. После этого мы считаем, что сделали все, что в наших силах, и недоумеваем, почему же все-таки сын или дочь продолжают испытывать трудности в учении. Взрослые очень часто чувствуют сами себя беспомощными, когда сталкиваются со случаем, когда ученик сегодня понял все, что ему объяснили, а через день-два приходится заново объяснять ему точно такую же задачу,

то же самое правило, точно такую же грамматическую конструкцию.

Нужно помнить, что неумение выделять учебную задачу относится к числу скрытых трудностей в учении. Нет и не может быть такого, чтобы в ответ на вопрос родителей о трудностях школьник сказал: «Я не умею выделять учебную задачу!» Если уж он осознал, что упускает или неверно ставит учебную задачу, то дальше он справиться с этой трудностью самостоятельно.

Поэтому в случае сколько-нибудь систематических трудностей в учении взрослые не должны ограничивать свою помощь школьнику ответами на те вопросы, объяснить которые попросил он сам. Обязательно надо проверить, нет ли здесь неумения выделять учебную задачу. В этом могут помочь и наблюдения за тем, как школьник готовит уроки, и беседы с ним по поводу его занятий, и рассказы ученика о том, что было на уроках. Но решающая роль принадлежит, конечно, умело заданным вопросам.

Это могут быть вопросы, касающиеся отдельного задания или упражнения: «А зачем нужно такое упражнение? Что ты осваиваешь, когда его делаешь? А какие слова тут взяты в скобки? Почему? А зачем некоторые слова пропущены и заменены многоточием?»

Это могут быть вопросы, требующие сравнения разных задач и упражнений, как относящихся к одному и тому же правилу, так и к совершенно разным: «Вот сегодня нужно было вместо многоточия поставить слова, заключенные в скобки. Зачем дается такое упражнение? А вот вчера надо было самому придумать и написать 10 слов. Есть что-нибудь общее между этими упражнениями? Нет? Почему? Потому что там надо было слова придумывать самому, а здесь только поставить в нужном падеже? А подумай-ка, почему эти, а не какие-нибудь другие слова поставлены в скобки. А какие слова надо было придумать? Ага, вот теперь ты сам понял, что это — разные упражнения на одно и тоже правило».

Как видно из приведенного примера, вопросы (особенно если они носят наводящий характер) могут быть использованы не только для того, чтобы взрослый выяснил, выделяет ли школьник учебную задачу, но и для того, чтобы помочь ему сделать это, если оказывается, что учебную задачу он выделяет плохо.

Полезно для этого бывает также сравнить между собой формально одинаковые упражнения, но ставящие задачей отработку разных правил. «Сегодня надо было вместо многоточия поставить слова, заключенные в скобках. А помнишь, неделю назад ты делал такое же упражнение? Давай посмотрим в начало тетради. Вот это — видишь? Как ты считаешь, эти упражнения одинаковые?»

Научить школьника проводить такое сопоставление необходимо еще и потому, что часто одинаковые упражнения учитель может давать с совершенно разной целью, то есть они будут отличаться друг от друга только поставленными учебными задачами.

Так, в подавляющем большинстве случаев пересказ текста применяется на уроках иностранного языка с целью развития навыков устной речи. Но иногда учитель может дать задание приготовить рассказ и с целью усвоения лексики. Правда, в таком случае он обычно специально подчеркивает: «Составьте рассказ так, чтобы в нем было как можно больше новых слов». Но если ученик, получая домашнее задание, не озабочен вопросом, какая за ним стоит учебная задача, то подобные указания учителя он часто упускает из виду.

Рассказы ученика о том, что было на уроках в школе, и вопросы на эту тему, которые ему задают старшие, также помогают понять, выделяет ли школьник учебную задачу. Если суть происходившего на уроке он видит в том, что решали задачу и три примера, и не понимает, что все это надо было для того, чтобы научиться решать квадратные уравнения или складывать двузначные числа, это говорит о том, что выделять учебную задачу этот школьник не умеет.

Поэтому многие учителя и уделяют в конце урока время для того, чтобы разобрать вопрос: «А чему вы учились на этом уроке?»

Действительно, в этом вопросе заключается вся суть дела, когда речь идет о выделении учебной задачи. И родителям необходимо это ясно понимать и постоянно иметь в виду. Именно к этому должна в конечном счете сводиться вся та масса вопросов, которую можно задать по поводу каждого упражнения, каждого примера, короче — каждого конкретного задания, когда мы пытаемся выяснить, выделяет ли школьник учебную задачу. Кроме того, когда мы убедились, что ученик не видит учебной задачи, стоя-

щей за выполняемым им заданием, и пытаемся научить его выделять учебную задачу, то опять-таки все наши усилия в конечном итоге должны быть направлены на то, чтобы разъяснить школьнику именно этот момент.

Как будет объяснять это своему сыну или дочери каждая мать и каждый отец, конечно, невозможно сказать заранее. Но основной совет сводится к следующему: добивайтесь, чтобы ученик отдавал себе отчет, чему он должен научиться, делая данное упражнение или решая данную задачу. Как показывает практика, родители обычно легко могут найти, как объяснить это своему ребенку, если только в свою очередь они сами понимают, что встреченные школьником трудности связаны с неумением выделять учебную задачу, а не с чем-либо еще.

А вот разобраться в последнем они могут далеко не всегда. И вовсе не потому, что это слишком сложно: часто все признаки «болезни» лежат на поверхности и их невозможно не заметить. А потому, что родители не знают, что есть такая «болезнь» — неумение выделять учебную задачу — и, отбрасывая все симптомы, которые буквально вопиют о ней, пытаются свести все к стандартным, привычным случаям: лень, запущенность материала, плохие способности.

Однако, для того чтобы научить школьника выделять учебную задачу, мало научить его отличать ее от конкретного задания. Надо еще научить его выделять в материале предмет усвоения.

ПРЕДМЕТ УСВОЕНИЯ

Любой объект всегда многопланов. Он имеет разные стороны, каждую из которых можно сделать предметом усвоения. Но далеко не всегда они очевидны для ребенка. Часто учитель должен специально показать школьнику определенную сторону, которую тот иной раз просто не усматривает в объекте. Поясним эту мысль на примере.

Казалось бы, что ближе знакомо ребенку, чем человеческое слово, родной язык?

Еще до школы малыш правильно употребляет слова в своей речи. Он хорошо понимает их общепринятое значение. Эта сторона объекта открылась ему еще в дошкольном детстве, и он активно овладевал ею. Вспомните хотя бы период наивного словотворчества детей, когда в речи малыша появляются такие слова, как «колоток» (вместо

«молоток»), «лизык» (вместо «язык») и т. д. Это ребенок уточняет и закрепляет свои наблюдения за содержанием слов, овладевает речью как средством общения.

Но вот он приходит в школу. И выясняется, что слово состоит из отдельных звуков, которые не так-то просто выделить на слух. Немногие из приходящих в школу ребят умеют это сделать. В лучшем случае они выделяют первый и последний звуки. А чаще всего — не могут и этого. Или отождествляют звук со слогом. «Сколько звуков в слове «мама»? — спрашивает учитель. И слышит в ответ: «Два: «ма» и «ма». И добиться, чтобы ребенок услышал, что произнесенное им «ма» само состоит из двух звуков, бывает нелегко.

Получается удивительная на первый взгляд картина. Ребенок говорит совершенно правильно с точки зрения фонетики: он не шепелявит, не картавит, не заменяет звук «р» на «л» или звук «ш» на «с» — вообще не допускает никаких дефектов. Он точно воспроизводит самые сложные звуки родного языка. И тем не менее не умеет выделить их в слове.

А по существу дела тут нет ничего удивительного. Все дело заключается в том, что в хорошо известном ему объекте (слове) ребенок не выделяет нужную нам сторону (фонетическую). И она, естественно, не может стать предметом усвоения.

Учитель затрачивает немало труда, чтобы обучить ребенка слышать отдельные звуки в хорошо знакомых ему словах. С этой целью он показывает ребенку специальные приемы.

Например, предлагает ему менять звуки в слове: *кот — кит; дым — дом; мак — рак — лак — так*. Делая такие замены, ребенок приучается слышать звуки, которыми отличаются подобранные слова. Так учитель учит ребенка специальным приемам, показывает на разных примерах, как ими пользоваться, дает особые упражнения с целью закрепить первые успехи, и только в результате такой тщательной работы ребенок постепенно начнет различать звуки, которые составляют слово. Только когда ребенок увидит в знакомом объекте — слове новую сторону, звуковую, она сможет стать предметом усвоения.

Проходит некоторое время, и перед ребенком раскрывается другая, неизвестная прежде сторона слова — грамматическая.

Речь ребенка давно строится грамматически вполне правильно. Но грамматическую сторону в слове он еще не видит. Малыш считает родственными словами *лицо* и *голова*, а слова *голова* и *головешка* не имеющими ничего общего, потому что головешки — это догорающие дрова и никакого отношения к голове не имеют.

Сторож и *сторожка* тоже с его точки зрения совершенно разные слова, и он никак не может понять, почему эти слова родственные, ведь сторож — это человек, а сторожка — это дом.

По той же причине для него ничего общего не имеют слова *час* и *часовой*. Зато *сторожка* и *избушка*, *сторожка* и *домик* для него — это слова родственные.

Это что же, ребенок говорит так по детской глупости? Или потому, что его рассуждения идут по какой-то особой логике, отличной от логики взрослых? Конечно, нет. Просто он выделяет в слове его предметную, смысловую сторону, а грамматическую выделить еще не может. Поэтому он и не понимает, какие слова называются в грамматике родственными. И пока он не научится выделять грамматическую сторону в слове, она, естественно, не может стать предметом усвоения.

Если взрослый хочет научить ребенка выделять грамматическую сторону слова, то для этого, как и для выделения фонетической стороны, требуется специальная работа. Необходимо найти такое действие, с помощью которого можно разграничить в слове его предметную и грамматическую стороны. Взрослый предлагает школьнику произвести изменения в слове и посмотреть, за счет чего меняется при этом смысл слова.

Сторожу́ — значит, я делаю это сам и делаю сейчас, в тот момент, когда говорю об этом.

Сторожил — значит, я делал когда-то раньше.

Сторожим — значит, я делаю это сейчас, но не один, а с кем-то вместе.

Что изменилось в слове, когда действие из настоящего времени было отнесено в прошлое? Раньше оно оканчивалось на *у*, а теперь на *ил*. Как изменилось слово, когда нужно было показать, что я сторожу не один, а с кем-то еще? В конце слова заменено *у* на *им*.

Можно подобрать примеры так, чтобы изменение смысла было закономерно связано с использованием не окончаний, а приставок или суффиксов. Идя этим путем, ре-

бенок постепенно научится выделять любые морфологические части слова — окончания, приставки, суффиксы и, наконец, корень слова.

Теперь он уже видит, что *сторож, сторожка, настороженность* — слова хотя и разные, но имеющие тот же самый корень и, значит, родственные. Он начинает видеть грамматическое явление там, где до этого он видел только предметное значение слова.

Наш пример можно было бы продолжить и показать, что в этом же объекте (слове) есть еще и другие стороны. Скажем, те, которые используются при создании художественных образов. Например, самое простое — многозначность слова, возможность использовать его как в прямом, так и в переносном смысле. Но сейчас наша цель состоит не в этом. Нам важно понять, что даже хорошо знакомый ребенку объект может иметь стороны, которые тот не видит. А значит, не может понять, изучить, усвоить.

Неумение выделять в изучаемом материале предмет усвоения приходится наблюдать вплоть до старших классов школы.

И в результате получается примерно следующее. Ученик понимает, как образуется окись азота, двуокись азота, аммиак, он может правильно написать формулы и объяснить реакции, но плохо понимает, о чем нужно говорить, когда его спрашивают о химических свойствах азота.

Ученик может знать конкретный материал о законах рабовладельческих государств, о восстаниях рабов, захватнических войнах, борьбе патрициев с плебеями, развитии техники, науки и культуры в соответствующую эпоху, но не может назвать характерных черт рабовладельческого общества.

Хорошо зная литературное произведение и будучи в состоянии рассказать очень подробно его содержание, школьник испытывает затруднение, когда учитель предлагает ему охарактеризовать образ главного героя. Нередко он сбивается или на пересказ биографии героя, или на изложение фабулы произведения.

Слушая ответы одноклассников, такой ученик убеждается, что они не говорят ничего такого, чего бы он не знал. Он добросовестно готовил уроки. Все, что знают они, известно и ему. Никаких новых сведений в их ответах не содержится. И все же ему не понятно, почему ответ на данный вопрос сводится к изложению именно

этих моментов, а не других, и именно в такой, а не в другой последовательности.

При опросе это нередко приводит к следующему. Выслушав вопрос учителя и не понимая, что надо отвечать, школьник заявляет: «Не знаю», а затем, получив двойку, слушает ответ кого-то из товарищей и убеждается, что все это он тоже знает. Наиболее обидчивые из ребят переживают это как проявленную по отношению к ним несправедливость, более активные начинают протестовать: «Я все знаю! Я не знал только, что про это надо рассказывать!»

В большинстве случаев учитель пресекает такие протесты, считая их нарушением дисциплины. Но бывает, что он решает проверить справедливость этих странных претензий. Он вновь вызывает ученика и предлагает ему вопрос по текущему материалу. И, конечно, задает новый вопрос, а не тот, что ставил раньше. (Ведь ответ на предыдущий вопрос только что слышал весь класс.) Но этот новый вопрос вызывает прежнюю трудность — а про что тут надо рассказывать? И ученик либо молчит, не зная, что сказать, либо начинает, не сообразуясь с вопросом, рассказывать подряд все, что написано в соответствующем разделе учебника. Немедленно следует: «Садись! Ты даже вопроса не понимаешь!» или: «Не желаешь думать!»

Конечно, научить школьника выделять в материале предмет усвоения не так просто. Тем более, что неумение это делать может проявиться в отношении какой-то одной из изучаемых дисциплин, а в других дело может обстоять вполне благополучно. Нередко оно наблюдается не по отношению ко всему учебному курсу, а лишь по отношению к отдельным его разделам.

Что же в этом случае должны сделать взрослые?

Прежде всего необходимо предостеречь родителей и начинающих педагогов от одной ошибки. Если в классе или дома школьник утверждает, что он знал материал, но не понял, про что нужно рассказывать в ответ на вопрос учителя; если он хорошо помнит материал, как тот изложен в учебнике, но затрудняется изложить его в случае, если вопрос поставлен не так, как в книжке и для ответа нужно воспроизвести материал выборочно или в другом порядке; если после ответа другого ученика уверяет, что он все это тоже знает, или заявляет что-нибудь похожее на это — не надо торопиться относить это за счет

неумелой лжи или наивных попыток как-нибудь выкрутиться из неприятного положения. Не нужно торопиться уличать его в неправде, тем более перед товарищами. В большинстве случаев ученик говорит о себе чистую правду. Следует помнить, что скорее всего это только что разобранный нами случай, а именно — неумение выделить в материале предмет усвоения.

Но все же, как в этом случае помочь школьнику?

Сначала надо убедиться, что здесь дело заключается в неумении выделять предмет усвоения, а не в какой-либо другой трудности. Пусть сын или дочь поподробнее расскажет о том, как шел урок, что делала учительница, чем сам ученик был занят на уроке, как она его спросила и т. д. Ведь тут может выясниться, что ребенок просто невнимательно слушал вопрос, отвлекался на уроке и поэтому ответил невпопад. Или очень волновался перед ответом — скажем, решалась годовая отметка. Может быть, сами родители создали совершенно ненужную напряженность, например, пообещав наказывать за плохие отметки или еще что-нибудь в этом роде. Бывает, что из-за волнения ученик действительно забывает выученное или с трудом понимает вопрос учителя. Тогда это трудности совсем другого рода.

Необходимо также убедиться, что ребенок действительно знал урок. Надо иметь в виду, что иногда школьник может сам вполне искренне заблуждаться, говоря об этом. Бывает, например, что чувство понятности, возникшее при чтении, он принимает за свидетельство усвоения. В этом случае у ребенка просто не сформирован самоконтроль и надо помочь ему именно в этом.

Если же оказывается, что неудачи нельзя объяснить невнимательностью, волнением, недостаточной подготовкой или другими подобными причинами и ребенок действительно не выделяет предмета усвоения, тогда нужно всерьез заняться помощью ему.

К сожалению, многие родители, да и начинающие педагоги стараются в таких случаях выделить предмет усвоения сами и показать его ребенку в готовом виде. Они полагают, что так ребенку будет легче. Однако это неверный путь. И вот почему: выделить предмет усвоения за другого человека невозможно, точно так же, как невозможно сделать, чтобы один человек учил урок, а другой в результате этого знал его. Но взрослый может пока-

зать ребенку способ, как это сделать. Это значит, надо найти действие, с помощью которого в изучаемом объекте выделяется нужная сторона.

В каждом конкретном случае это действие своеобразно, специфично. Грамматические явления обычно легко выделяются с помощью словоизменений. Смысловая, а также образная, художественная сторона языка — с помощью замены слов, имеющихся в тексте, другими, близкими по значению. Если нужно, чтобы ребенок понял, что количество не совпадает с числом отдельных объектов, можно предложить ему вместо пересчета предметов измерять их величину с помощью различных мерок, и тогда результат измерения одного и того же предмета будет фиксироваться с помощью разных чисел, смотря по тому, какая мерка была выбрана. Подбирает такие упражнения взрослый, а работать с ними ребенок должен сам.

Иногда нужное действие подскажут вопросы, которые задает ребенок; иногда — упражнения и контрольные задания, которые можно найти в учебнике и учебных пособиях. Необходимо понаблюдать, как занимается ребенок дома, заставить его раз-другой ответить выученный урок, попробовать поставить перед ним вопросы не по порядку, а вразбивку, то в одной, то в другой форме, посмотреть, как он будет на них отвечать. Если нужно, обратиться за советом к учителю. А в старших классах, где программа уже достаточно сложная и требует специальных знаний, без помощи преподавателя вообще вряд ли удастся обойтись.

А главное — нужно помнить, что взрослый должен дать школьнику не готовый результат, а способ, с помощью которого он достигается.

Итак, мы видим, что трудности, связанные с учебной задачей, очень многообразны. Но особенно их усугубляет то, что они непонятны самому школьнику. Он растерян, он чувствует, что столкнулся с какой-то трудностью, отдает себе отчет в том, что чего-то не понимает, но чего именно — сам разобраться не может. Обращение к взрослым тоже, как правило, не дает эффекта.

Очень часто родители и начинающие педагоги долгое время не могут найти удовлетворительного ответа на возникающие у школьников трудности лишь потому, что не представляют себе, что означают описанные здесь явления, когда приходится с ними встречаться. Пытаясь помочь

школьнику, взрослый сплошь да рядом начинает с, казалось бы, естественного, на его взгляд, вопроса: «Ну, в чем там у тебя трудность? Что тебе неясно?» Но такая постановка вопроса сразу заводит дело в тупик. По существу она предполагает, что школьник должен ответить, что не понимает, в чем состоит учебная задача, или не умеет выделить предмет усвоения. Но, как уже говорилось выше, школьник на это не способен — в том-то как раз и состоит специфика рассматриваемых трудностей. Жалобы школьника расплывчаты, неопределенны, а порой, как мы видели, и просто нелогичны. Хорошо еще, если взрослый сумеет уловить, что за всем этим лежит какая-то скрытая трудность, в которой школьник сам не может разобраться. Хуже, если взрослый решит, что ребенок хитрит и выкручивается и что надо стать на путь наказаний. Необходимо всегда помнить, что школьник может не понимать своих действительных трудностей и не уметь рассказать о них.

Ребенок не может сам себе поставить диагноз. Это должен сделать взрослый. А для этого ему надо знать, что существует такая «болезнь» — нарушение учебной деятельности из-за непонимания школьником учебной задачи или неумения выделять предмет усвоения и в случае непонятных трудностей посмотреть, не являются ли именно они причиной неудач школьника.

Итак, умение выделять учебную задачу и постоянно руководствоваться ею — это первое, чем должен овладеть ученик, чтобы уметь учиться. Не менее важно для школьника в каждом случае правильно выделять в материале предмет усвоения. Но, конечно, только этим умение учиться не ограничивается. Надо еще уметь выполнить поставленную перед собой задачу, усвоить то, что подлежит усвоению. Здесь мы переходим ко второму элементу учебной деятельности — к учебным действиям.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

В педагогической литературе учебные действия обычно описываются с чисто внешней стороны — школьник читает, слушает учителя, делает упражнения. Все это открыто глазу постороннего человека, он видит это, наблюдая за ребенком. А какую внутреннюю умственную работу совершает школьник в то время, когда он читает, слушает, выполняет упражнения? Как складывается его работа, протекающая «про себя»? Ведь читать и слушать можно по-разному.

Почему-то в одних случаях школьник читает учебник и сразу усваивает материал, а в других не может запомнить его и после многократного чтения. Иногда, слушая учителя, он понимает все с полуслова, схватывая смысл еще до окончания объяснения, но бывает и так, что он ничего не может понять и при повторных объяснениях.

Чтобы разобраться в этом, рассмотрим, какими приемами может пользоваться ученик при изучении материала, какие трудности встречаются при этом наиболее часто, как можно помочь школьнику справиться с ними.

ПОЛЕЗНО ИЛИ ВРЕДНО ДОСЛОВНОЕ ЗАУЧИВАНИЕ?

Вопрос о дословном заучивании часто вызывает острые споры.

С одной стороны, какая-то часть учебного материала всегда требует точного заучивания — стихотворения, таблица умножения, теоремы, формулы, хронология, формулировки основных законов и т. д. Обучая ребенка этому, школа формирует у него умения, которые будут необходимы на протяжении всего обучения.

С другой стороны, хорошо известно, что у ребят в младших классах часто наблюдается стремление восполь-

зоваться буквальным заучиванием вместо логически осмысленного запоминания материала.

Ученик, открыв книгу, по многу раз прочитывает и повторяет каждую фразу. В результате он может на уроке пересказать текст почти дословно, но затрудняется изложить его кратко, своими словами, не видит основного содержания, с трудом отвечает на вопросы. Стремление к буквальному заучиванию может стать препятствием к усвоению правильных приемов учения.

Где же та грань, за которой буквальное заучивание перерастает во вредную привычку?

Возьмем простой случай — заучивание какого-либо стихотворения. Первоклассник без труда понимает, что от него требуется: дословно запомнить стихотворение с тем, чтобы завтра рассказывать его перед классом. И у ребенка возникает мысль: «Я должен научиться заучивать стихи. А как это делать?». А если такая мысль не появляется у ребенка, надо, чтобы ее подсказали ему старшие. Это очень важно. Важно потому, что здесь уже имеется осознание первой возникшей перед ним учебной задачи («я должен научиться заучивать стихи»). И одновременно — осознание необходимости построить свою деятельность в соответствии с этой задачей, найти нужные приемы работы («А как это делать?»).

В процессе работы ребенок пользуется простейшими приемами заучивания — читает несколько раз, пытается воспроизвести сначала небольшими частями, затем, объединяя эти части в достаточно крупные отрывки, и, наконец, полностью. В этом случае можно показать ему, что одни из приемов более эффективны, чем другие, и натолкнуть на мысль о необходимости сравнивать их между собою и отбирать лучшие. Можно, например, показать ребенку, что попытки самому воспроизводить материал дают лучший результат, чем многократное чтение по книге. Сначала это будет совет, затем ребенок и сам в этом убедится. Так начинается столь важная работа по формированию учебных действий.

Далее. При заучивании наизусть перед ребенком впервые встает задача самоконтроля: выучил или нет. На первых порах она решается просто: сумел повторить все точно — выучил, не сумел — значит, не выучил. Важно, чтобы ребенок вообще понял необходимость проверять себя. Он должен понять и то, что между хорошо приготов-

ленным и вообще не выученным уроком имеется ряд промежуточных состояний, когда урок выучен нетвердо и один раз удастся безошибочно воспроизвести текст, а другой раз нет. Надо дать первокласснику самому убедиться, что однократное правильное воспроизведение — еще не гарантия того, что он сможет завтра на уроке правильно повторить стихотворение.

Ведь нередко бывает так. Ребенок учит стихотворение. Раз пытается воспроизвести — неудачно. Снова прочитывает его. Повторяет попытку — опять неудачно. И так много раз. И вот, наконец, удается повторить правильно. Довольный ребенок откладывает книгу: у него не возникает сомнения, сумеет ли он рассказать стихотворение на уроке. Он убежден, что сделал все наилучшим образом. А завтра на уроке он не в состоянии воспроизвести стихотворение и растерянно твердит: «Как же так? Я ведь учил...»

Таким образом, ситуация, возникающая при необходимости выучить стихотворение, очень благоприятна для того, чтобы на таком простом примере первый раз показать ребенку все основные элементы новой для него учебной деятельности: и наличие учебной задачи, и работу над материалом с помощью различных приемов, и необходимость контроля за достигаемым результатом. Более того, это — благоприятная возможность и для того, чтобы начать приучать ребенка заниматься старательно, не отвлекаясь, приучать к затрате усилий и напряжению, связанному с учением, к усидчивости и т. д.

Пусть во время заучивания стихотворения ребенок не делает пауз, чтобы погладить кошку или посмотреть в окно. Он не должен убегать играть, пока не выучил. Пусть ему придется отказаться от каких-то интересных игр или занятий. Все это помогает ему выработать важное умение — отдавать предпочтение тому, что надо делать, перед тем, что хочется.

Немаловажно, наконец, и то, что все это можно начать еще в дошкольном возрасте, подготавливая ребенка к школьному обучению. Ведь еще до школы большинство детей заучивает короткие стихотворения, небольшие отрывки, числовой ряд от 1 до 10 и т. д.

Теперь попытаемся определить, в каких случаях овладение навыком дословного заучивания пойдет на пользу, а в каких будет в дальнейшем мешать школьнику.

Если дословное заучивание выступит для ребенка как частный случай, на примере которого будут показаны основные элементы учебной деятельности,— оно пойдет только на пользу. Кроме того, оно подготовит ребенка к усвоению более сложных учебных навыков.

Но если вся учебная деятельность сведется к буквальному заучиванию, тогда оно рано или поздно станет препятствием для овладения другими, гораздо более эффективными методами усвоения материала.

Иными словами, все беды, которые бывают связаны со стремлением ребенка к буквальному заучиванию, проистекают не от того, что ребенок вообще овладевает умением заучивать дословно, а от того, что этот метод оказывается единственным учебным приемом, которым он овладел, и поэтому он применяет его во всех случаях жизни. Чтобы этого не произошло, надо все элементы учебной деятельности показывать ребенку не только на каком-то одном материале — в нашем примере на заучивании стихотворения, а обязательно также и на всяком другом материале, скажем, при написании букв и цифр, при чтении, счете и т. д. Иначе может получиться, например, так, что на одних занятиях ребенок будет контролировать себя, на других — нет, при подготовке одних уроков будет сравнивать и отбирать приемы, а при подготовке других не станет этого делать.

Это должны помнить родители, когда они стараются помочь ребенку. От них во многом зависит, станет ли дословное заучивание потенциальным врагом или надежным союзником школьника.

Теперь, отправляясь от рассмотренного конкретного случая (дословное заучивание), мы можем сформулировать несколько общих положений, касающихся учебных приемов.

Во-первых, отдельный прием, как бы хорош он сам по себе ни был и как бы хорошо им ни владел школьник, еще не может обеспечить успеха в учении. Только овладение многими приемами позволит школьнику успешно учиться.

Во-вторых, очень важно, чтобы освоенный прием не стал косным навыком, мешающим овладеть другими приемами.

В-третьих, необходимо иметь в виду, что по мере того, как учащийся переходит из класса в класс, применение

многих прежних приемов перестает быть рациональным. Сами по себе они были и остаются правильными, но по мере усложнения содержания материала и возрастания его объема эффективность этих приемов оказывается уже недостаточной.

Трудности, связанные с необходимостью вырабатывать новые учебные приемы, в той или иной мере испытывают все школьники. Рассмотрим же конкретно, как это происходит и какую помощь учащимся могут здесь оказать старшие.

ПРИЕМЫ АКТИВНОЙ УМСТВЕННОЙ РАБОТЫ

От старых приемов — к новым

Приходя в школу, ребенок впервые знакомится с учебной деятельностью. В первом и во втором классах начинают складываться первые учебные навыки. Какие же требования предъявляет в это время учение к маленькому школьнику?

Вот в классе начали изучать буквы. Можем ли мы объяснить ребенку, почему звук «О» изображается на письме именно кружочком, а не каким-либо другим значком, например, палочкой или крестиком? Нет, конечно. Просто так уж принято, и мы говорим ребенку, что это надо запомнить. И ребенок запоминает. Запоминает, что «Т» письменное и «Т» печатное — это одна и та же буква, хотя они и мало похожи друг на друга. Запоминает, что письменное «Т» и письменное «П» — буквы разные, хотя и кажутся похожими, что у «Ф» целый кружочек, а у «Р» только половина, а у мягкого знака — тоже половина, но расположена не там, где у «Р».

Нечто подобное происходит и при изучении цифр. Их тоже надо просто запомнить. Никакие попытки найти какой-то смысл за тем или другим начертанием цифры, который облегчил бы запоминание, не приводят к успеху. Вдруг малыш заметил, что «тройка» на письме выглядит как половина «восьмерки». Но нет, половина от числа 8 будет четыре, а не три. Вот он обратил внимание на то, что шесть и девять изображаются одним знаком, только по-разному повернутым. Но опять-таки невозможно усмотреть между числами никакой связи, которая обозначалась бы таким способом.

Вот начали изучать действие умножения. Конечно, сначала учитель продемонстрировал ребятишкам, что если взять три палочки (три тетрадки, три ручки) по два раза, то вместе будет шесть предметов. Затем показал, сколько будет, если взять не два, а три раза, четыре раза и т. д. А потом просто задал кусочек из таблицы умножения: $3\times2=6$, $3\times3=9$, $3\times4=12$, $3\times5=15$, $3\times6=18$. Это тоже надо просто запомнить. Запомнить не как-нибудь, а совершенно точно, да так, чтобы суметь в любой момент сразу ответить.

Когда учитель задает на дом стихотворение, то выучить его — значит запомнить полностью, слово в слово.

Началось изучение безударных гласных. И опять выучить — значит точно запомнить.

Много, очень много в начальных классах материала, который приходится запоминать буквально. Естественно, школьник и овладевает прежде всего приемами буквального заучивания. Слишком часто для него выучить — значит запомнить дословно или почти дословно. Но затем по мере того, как у ребенка вырабатываются и закрепляются навыки чтения, письма, счета, постепенно начинает увеличиваться удельный вес материала, который требует совершенно иной работы. Не запомнить дословно, а понять основную мысль, выделить главное, уловить последовательность доказательства — вот чего требует новый материал. А для этого нужны новые приемы учения.

Нельзя сказать, что учителя не работают над этими приемами. Работают, тратят много времени. Но, к сожалению, возможности учителя ограничены. При всем своем желании он не может проконтролировать, пользуются ли его советами ребята, когда готовят уроки дома. Он может лишь убедиться, выучил ученик урок или нет, а каким способом это достигнуто, он практически не знает. Поэтому почти в каждом классе какая-то группа ребят долгое время пытается справиться с новым материалом с помощью прежних средств, правда, прилагая при этом больше усилий.

Готовя уроки, такой ученик читает материал, затем пытается пересказать его так, как он запомнился. Что-то, естественно, выпадает при пересказе. Тогда он читает еще раз, снова пытается воспроизвести, получается лучше. И так до тех пор, пока не удается пересказать достаточно полно.

Какое-то время усидчивость позволяет компенсировать неумение учиться. В этот период ни учителя, ни родители не замечают беды: школьник всегда приходит с подготовленными уроками, хорошо отвечает на вопросы. Учитель доволен. Родители тоже спокойны: видят, что школьник занимается усидчиво, не отвлекаясь, много времени проводит за книгой. И никто не замечает, что успех достигается за счет использования нерациональных приемов работы. Рано или поздно вред этого скажется в полной мере. Чаще всего это бывает при переходе в четвертый класс, когда резко возрастают учебные требования, увеличивается число изучаемых дисциплин и объем их начинает стремительно расти.

Но так как заучивание, близкое к тексту, в прошлом себя оправдывало, ученик пользуется им. Испытывая трудности, он, как правило, плохо осознает, в чем они заключаются, и не в состоянии рассказать о них старшим. Единственное, что он может сделать в ответ на постоянно возрастающий объем материала, это просиживать над уроками все больше и больше времени. Но неизбежно наступает момент, когда сложность материала и объем работы возрастут настолько, что ни дополнительных усилий, ни лишнего времени попросту не хватит.

В итоге результаты, которые показывал школьник, резко снижаются. Но не потому, что он обленился или поглупел. А потому, что он не умеет учиться. Далеко не все взрослые это понимают. Особенно если в начальных классах все шло хорошо, а в IV—V ученик стал получать плохие отметки. «Ясное дело — лентяй, разболтался, мог же учиться раньше!» — говорят родители.

И вот начинаются наказания — школьника лишают прогулок, не пускают в кино, ему не разрешают ходить к товарищам. «Сиди, занимайся!» В школе его ругает классный руководитель, прорабатывают на собрании и т. д. И все это вместо реальной помощи.

Последствия бывают самые грустные.

Одни из ребят могут потерять веру в себя, стушеваться перед трудностями и постепенно сами поверить в свою неспособность.

Другие — более ловкие, изворотливые — начинают совершенствоваться по части умения подсмотреть, списать, воспользоваться подсказкой и, бывает, достигают подлинной виртуозности в этом деле. Кое-что им удается вы-

учить, кое-что списать или подглядеть. Они учитывают и стремление некоторых педагогов «вытянуть» двоечников перед концом учебного года и умело пользуются этим.

Наконец, третьи — более сильные по своему характеру, непокладистые, ершистые, не желающие приспосабливаться, хитрить, но и не понимающие, что им делать,— открыто начинают игнорировать учение, бравируют двойками. Возникают конфликты с педагогами, родителями, товарищами по классу.

Почти все ребята подросткового возраста сталкиваются с трудностями в учении. Многим удается преодолеть их самостоятельно. Многие делают это с помощью педагогов и родителей. У некоторых уходит на это несколько лет. Те же, кто не сумеет этого сделать, хронически испытывают большие трудности в учении, как ученица, приславшая в редакцию письмо, которое было приведено в начале брошюры.

Как помочь школьнику преодолеть эти трудности?

Мы уже говорили о том, что с усложнением материала требуются новые методы учения. В чем они заключаются?

И неоднократное прочитывание материала с целью лучше запомнить его, и самостоятельное воспроизведение сначала в отрывках, а затем и полностью — все это приемы, непосредственно направленные на запоминание. Но когда учащийся имеет перед собой более или менее сложное и большое по объему задание, будет уже недостаточно сосредоточить свои усилия на том, чтобы запомнить материал в той последовательности, как это изложено в учебнике. Чтобы разобраться в материале, необходимо, чтобы школьник в процессе чтения проводил активную мыслительную обработку материала, и тогда запоминание наступает как результат этой активной работы над материалом без специальных усилий, направленных на запоминание.

Поясним эту мысль на примере.

Психологи, изучавшие, как ребенок овладевает родным языком, рекомендуют для развития чувства слова такой прием. Взять какое-нибудь стихотворение и предложить ребенку подумать, почему автор употребил именно те слова, которые стоят в тексте, а не другие, близкие к ним по смыслу. А для того чтобы разобраться в этом — попробовать заменять имеющиеся в тексте слова другими, сходными по смыслу. Подставляя в авторскую строку та-

кие слова, ребенок прослеживает, как от этого меняются смысловые оттенки стихотворения.

Вот, скажем, известные пушкинские строки:

Бразды пушистые взрывая,
Летит кибитка удалая...

Взрослый спрашивает ребенка: «А каким словом здесь можно заменить слово «пушистые»?» Ребенок отвечает: «Можно сказать «снежные». Но тут же убеждается, что при такой замене фраза звучит «нескладно»: «Бразды снежные взрывая» — так не скажешь. Взрослый обращает внимание ребенка на то, что при подборе слов необходимо выдерживать размер стиха и соблюдать рифму. Тогда ребенок подбирает слова, не нарушающие размера. Он может сказать «летучие», «уверенно» и т. д. В этом случае взрослый должен показать ему, что от такой замены страдают смысл и образность стиха.

Действительно, летучим может быть снег, дым, но никак не борозда, оставленная на снегу. А слово «уверенно» — просто ненужное. Разве может кибитка взрыть снег как-нибудь робко, неуверенно? Кроме того, слово «уверенно» иногда имеет оттенок спокойствия, неторопливости, солидности. А это противоречит тому образу, который дает автор,— лихо несущейся кибитки. А за счет каких слов создается этот образ? Ребенок находит их: кибитка не «едет», не «катится», не «везет» кого-нибудь, а именно «летит». Можно, наверное, было бы сказать «мчится» или «несется», но это нарушает размер стиха. А вот и другое нужное слово — «удалая». Подставляя на его место другие эпитеты, ребенок убеждается, что заменить его на слово «лихая» не позволяет размер стихотворения, а, например, слово «боевая», которое в некоторых случаях почти точно совпадает по значению со словом «удалая» (боевой парень — удалой парень), здесь, в этом стихотворении, совершенно исказит смысл, если ввести его вместо того, которое избрал автор.

Производя такие замены и критикуя их,— пусть на первых порах с помощью взрослого — ребенок научается видеть очень тонкие нюансы в словах, улавливать совсем незначительные смысловые оттенки. Он начинает понимать, почему поэт употребил здесь именно данное, а не какое-то другое слово. Благодаря такой работе перед ребенком открывается мир поэтического слова. И его соб-

ственная речь становится точнее и в то же время ярче и образнее.

Это, собственно, и является целью, которую прежде всего преследуют такие занятия. Но, оказывается,— и это представляет для нас особый интерес — в процессе такой работы ребята очень легко и быстро, незаметно для самих себя выучивают стихотворение. В этом случае запоминание происходит в процессе умственной деятельности, которая сама по себе не была направлена на заучивание. Значит, такое в принципе возможно даже тогда, когда речь идет о дословном запоминании — задании, которое, казалось бы, требует обязательного специального заучивания. Но это произошло потому, что ребенок осуществлял активную умственную работу над текстом.

Существует много умственных приемов, с помощью которых человек производит активную обработку материала. Однако необходимо сразу же оговориться: перечислить их все невозможно. При изучении разных предметов, на разном материале они будут различными. И поэтому нельзя ставить своей целью дать полный перечень таких приемов и обучить им школьника. Наша задача состоит в том, чтобы ученик уловил саму возможность запомнить урок в ходе активной обработки материала. Если он поймет это и начнет самостоятельно искать такие приемы — все в порядке, наша основная цель достигнута. Конечно, ему еще не раз потребуется помощь, но главное сделано — он на верном пути.

* *
*

Рассмотрим некоторые наиболее употребительные приемы умственной работы.

Смысловая группировка материала

Очень полезным может быть такой прием, как смысловая группировка текста. Возьмем, например, урок по природоведению на тему:

ТЕРМОМЕТР

Опустив руку в воду, вы скажете, теплая она или холодная. Но точно определить, как нагрета вода, то есть какова ее температура, вы не сможете.

Для точного определения температуры служит особый прибор, который называется **градусником или термометром.**

Термометр состоит из стеклянного шарика с длинной трубочкой, которая укреплена на дощечке. Шарик и часть трубочки наполнены ртутью или подкрашенным спиртом. Из трубки удален воздух, и верхний конец ее запаян.

Чтобы нанести на дощечку градусы, опускают шарик термометра в тающий лед. От охлаждения ртуть сжимается и начинает быстро опускаться в трубочке, а затем останавливается. То место, где остановился верхний конец столбика ртути, отмечают на дощечке черточкой и рядом с ней ставят цифру 0. Эта цифра обозначает температуру таяния льда.

Потом держат термометр в парах кипящей воды. Ртуть от нагревания расширяется, начинает быстро подниматься в трубочке и, наконец, останавливается. То место, где остановился верхний конец столбика ртути, отмечают на дощечке черточкой и рядом с ней ставят цифру **100.** Эта цифра обозначает температуру кипения воды.

Запомните: **цифрой 0 на термометре обозначена температура таяния льда, а цифрой 100 — температура кипения воды.**

Расстояние между нанесенными черточками делят на 100 равных частей — **градусов.** Черточками через такие же расстояния отмечают градусы и ниже нуля. Градусы ниже нуля показывают мороз, градусы выше нуля — тепло.

Захочешь узнать, какая температура на улице, повесь термометр за окно и посмотри, против какой черточки остановится верхний конец столбика ртути. Если он будет у черточки с цифрой 10 ниже нуля, значит, температура воздуха 10 градусов мороза. Сокращенно это записывается так: —10°. Если верхний конец столбика ртути остановится около пятой черточки выше нуля, значит, температура 5 градусов тепла. Сокращенно это записывается так: +5°.

Термометром измеряют температуру воздуха (в комнате и на улице), воды (в море, реке, ванне), температуру тела человека.

Для взрослого этот текст без труда разбивается на смысловые группы. В первых трех фразах говорится, что такое термометр и для чего он служит. В трех следующих — как он устроен. Затем четыре абзаца посвящены тому, как градуируется термометр. В следующем абзаце говорится, как пользоваться термометром. И в последней фразе еще раз повторяется, зачем нужен термометр.

Но это понятно взрослому и далеко не всегда ясно ребенку. Часто ребенок не понимает, что несколько фраз по смыслу можно объединить вместе. Ребенок видит, что в каждой из них говорится про разное, а вот что вместе они описывают какое-то одно явление или излагают одну мысль — это часто ускользает от него.

Показывая это, объясняя, какая общая мысль содержится в объединяемых вместе фразах, и требуя, чтобы ребенок в следующий раз проделал такую работу само-

стоятельно, взрослый постепенно добивается того, что ребенок научится видеть возможность расчленить материал по смыслу на отдельные куски. Если при этом окажется, что смысловая группировка, предлагаемая школьником, не совпадает с той, какую видит в тексте взрослый, не надо навязывать ребенку свое членение материала. Важно только, чтобы предлагаемая им группировка была оправдана по содержанию.

Например, возможно, что в приведенном примере ученик захочет ту часть текста, где речь идет о градуировании термометра, разбить на несколько: погружение термометра в тающий лед, внесение его в пары кипящей воды, разбивка шкалы на деления. Такое членение вполне допустимо, и поправлять его не следует.

Более сложно обучить ребенка другому приему запоминания — умению использовать смысловые опорные пункты.

Смысловые опорные пункты в материале

Когда взрослый человек вдумчиво читает какой-либо текст, то в каждом выделяемом им смысловом куске его внимание, естественно, задерживается на какой-либо фразе или отдельном слове, которое как бы концентрирует в себе смысловую нагрузку этого куска. Закрепившись в памяти, такая фраза или слово становится опорным пунктом, вспомнив который, человек затем без труда воспроизводит все содержание этого смыслового куска.

Часто в роли смыслового опорного пункта выступают заглавия или выделенные в тексте слова. Но это вовсе не обязательно. В принципе опорным пунктом может быть любая фраза или слово, которое читающий отметит про себя в ходе чтения.

Причем один человек выделит себе по тексту какие-то одни смысловые пункты, а другой — совсем другие. Так, скажем, в четвертом абзаце нашего текста один человек может выделить слова «тающий лед», другой — «ртуть сжимается», третий — «температура таяния льда», а четвертый — еще что-то.

Эти слова или фразы по своему общеречевому значению обычно не раскрывают полностью содержания того отрывка, который они представляют. Содержание смыслового куска, как правило, значительно шире, чем то, ко-

торое зафиксировано в смысловом опорном пункте. Но читающий дополняет обычное значение слов каким-то подразумеваемым смыслом, который без специального объяснения понятен только ему одному. За счет этого и получается, что в данном слове или фразе для читающего может концентрироваться содержание целого смыслового куска.

Выделение смысловых опорных пунктов — прием чисто психологический, и поэтому научить ребенка пользоваться им сложнее, чем, например, научить его расчленению материала на смысловые группы, когда можно без труда дать логическое обоснование такой группировки. Но все же и тут можно предложить родителям ряд практических советов.

После того как ребенок научился более или менее свободно производить смысловую группировку текста, перед ним можно поставить вопрос: «Про что говорится в данном куске?», и добиваться, чтобы он не излагал содержание этого куска, а только сказал, о чем идет речь, дал краткую формулировку.

Если взять, например, третий абзац приведенного выше текста, то следует считать неправильными такие ответы ребенка, как например: «Тут говорится, что градусник состоит из стеклянной трубки с шариком на конце. Шарик наполняют спиртом или ртутью и укрепляют трубочку на какой-нибудь дощечке» и т. д. Это простой пересказ. А надо объяснить ребенку, что вместо всего этого можно коротко сказать: «Здесь говорится о том, как устроен термометр».

Для того чтобы научить школьника выделять смысловые опорные пункты, используют и придумывание заголовков для выделенных частей. К этому можно прибегнуть после того, как ребенок научится правильно выделять основную мысль, или попробовать ввести одновременно, смотря по тому, будут ли при этом возникать у ребенка трудности.

Скажем, для приведенной выше разбивки текста о термометре на четыре части можно подобрать такие заголовки: 1) назначение термометра, 2) устройство термометра, 3) градуировка термометра, 4) как пользоваться термометром.

Для более дробной смысловой группировки вместо третьего пункта будут, например, такие: 3) определение

нуля на термометре, 4) определение 100 градусов, 5) разбивка шкалы на градусы. А вместо четвертого пункта появятся: 6) измерение температуры в морозную погоду, 7) измерение температуры в теплую погоду.

Когда школьник научится без особого труда придумывать заголовки для выделенных смысловых групп, нужно объяснить ему, что это полезно делать всегда, когда работаешь с текстом, но произносить вслух или записывать названия не обязательно. Всю работу можно выполнять «про себя». Когда придумывание заголовков превращается в процесс, идущий «про себя», школьнику уже нет необходимости составлять развернутые заголовки — часть слов может только подразумеваться. Теперь можно просто выделить слова: «назначение», «устройство», «как пользоваться» — ученику самому понятно, что везде речь идет о термометре.

Вместо шестого и седьмого пункта при более дробной группировке отметить только: «в мороз», «в теплую погоду» — сам школьник при этом будет знать, что речь идет об измерении температуры в морозную и теплую погоду. Упражняясь в выделении смысловых групп, школьник затем обнаруживает, что вместо того, чтобы придумывать слова, заменяющие развернутый заголовок, можно взять какое-то подходящее слово из текста. Если он не додумается сделать это сам, ему может подсказать взрослый. Так, начав с придумывания развернутых заголовков, ученик постепенно приходит к использованию в работе над материалом смысловых опорных пунктов.

Составление плана

Мы рассмотрели два приема — смысловую группировку и выделение смысловых опорных пунктов.

Остановимся теперь на такой возможности приучить детей к активной интеллектуальной работе над материалом, как составление плана заданного урока.

Нетрудно видеть, что смысловая группировка материала и придумывание заголовков во многом подготавливают и облегчают работу над составлением плана. Строить план можно по-разному. Можно разделить весь материал на части и придумать для каждой из них свой заголовок, отражающий ее содержание. Можно, не ограничиваясь заголовками, перечислить входящие сюда части. Можно

изобразить основной ход рассуждения в виде схемы, где стрелки, следующие друг за другом или сходящиеся и расходящиеся, указывают последовательность изложения. Все зависит от конкретного материала.

Обычно на первых порах такое составление плана трудно дается ученику. Следует иметь в виду, что ребенку гораздо легче составлять план описательного текста, чем такого, где план должен отражать развитие хода доказательства. Поэтому, если родители берутся помогать своему сыну или дочери, то вначале лучше использовать тексты, где составление плана сводится или к перечислению, или к указанию последовательности событий, а уже потом постепенно переходить к планам, требующим чисто логической последовательности.

Составляя план, отражающий логическую последовательность материала, ученик приучается к активной умственной работе над материалом и постепенно овладевает ее навыками. Но при этом нельзя забывать о том, что надо научить его и второй половине действий с планом: показать, как надо отвечать по плану. Это очень важное звено, которое нередко упускают не только родители, но и довольно опытные педагоги.

Ученики составляют план, а при ответе урока стараются максимально подробно воспроизвести текст, не сообразуясь с содержанием и последовательностью плана. Если при этом полнота ответа удовлетворяет педагога, он ставит хорошую отметку и выражает свое одобрение. Между тем в таких случаях необходимо указывать ученику на несоответствие ответа с планом и требовать, чтобы последовательность и содержание рассказа отвечали его собственному плану.

Постепенно, по мере того как школьник овладевает нужным умением, следует приучать его к сокращенной записи плана, а затем и к тому, что план можно не записывать, а просто держать в голове. Развернутая формулировка разделов плана в этом случае может быть заменена использованием смысловых опорных пунктов.

Логическая схема материала

Если человек удерживает в памяти выделенные им смысловые опорные пункты, то вместе они образуют как бы логическую схему, отражающую структуру материа-

ла. А имея такую схему в голове, уже нетрудно будет воспроизвести по ней материал с нужной степенью подробности.

Так, в приведенном выше примере с термометром логическая опорная схема должна включать следующие моменты: назначение, устройство, градуировка, использование термометра — итого четыре пункта. Конечно, эти пункты могут быть названы иначе, в зависимости от того, какие слова ученик выделил в качестве смысловых опорных пунктов. Некоторые из них, как уже говорилось выше, могут в свою очередь делиться на подпункты. Их последовательность может быть изменена, например после устройства термометра — его использование, а уже потом градуировка. Но все перечисленные пункты должны обязательно войти в логическую опорную схему.

Удерживать логическую схему в памяти проще, чем весь текст. И если ученик во время ответа руководствуется ею, то можно гарантировать, что он пусть своими словами, пусть не так подробно и гладко, как в учебнике, но все же сумеет рассказать о термометре все существенное, ничего не пропустив. И притом сделает это логично и связно. Если же ученик не имеет в памяти такой опорной схемы, то нередко бывает, что, рассказав очень подробно часть материала, он упускает один из разделов. Скажем, рассказав близко к тексту учебника о назначении и устройстве термометра, он забывает про градуировку. Такое изложение материала урока оказывается неполным, а логическая последовательность его бывает нарушена. Бывает и так, что случайно выпадает из памяти одна фраза в подготовленном рассказе и это не позволяет припомнить, о чем надо говорить дальше, не дает возможности продолжать изложение.

Все это не грозит ученику, который удерживает во время ответа логическую опорную схему, потому что благодаря ей он все время сохраняет контроль над изложением материала. По ходу рассказа он помнит, что, допустим, первый пункт (назначение) им уже освещен, о втором (устройство) он рассказывает в данный момент, а затем надо будет перейти к третьему (градуировка). Забыть какую-то фразу ему не страшно, он легко может заменить ее другой, близкой по смыслу, а ничего существенного он не упустит, потому что оно воплощено в че-

трех пунктах схемы. Составлению такой логической опорной схемы и надо обучить школьника.

На первых порах это будет для него специальная работа. Выполняя домашнее задание, ученик сначала должен будет прочитать материал и только потом приступить к его умственной обработке: разбить на смысловые группы, дать этим группам названия или выделить в них смысловые опорные пункты и, наконец, свести их вместе и составить логическую опорную схему материала. Но так будет только на первых порах. По мере того как школьник будет осваивать эти умения ему все чаще и чаще не надо будет специально заниматься этой работой. Кое-что ему начнет удаваться сделать в процессе чтения. То он с первого раза увидит смысловые куски в какой-то части материала; то какие-то слова сами бросятся в глаза и «осядут» в памяти как опорные пункты; то ученик обнаружит, что, отложив книгу, он может представить себе план большей части или даже всего материала. В конце концов это приводит к тому, что даже в результате однократного чтения у школьника складывается в уме логическая опорная схема материала.

Теперь уже нет необходимости, как было раньше, несколько раз читать заданный урок и несколько раз пересказывать его, контролируя, насколько полно удается этот пересказ. Теперь задание средней трудности ученик усваивает после одно- двукратного прочитывания, а для того, чтобы убедиться, что он урок знает, ему обычно не требуется полный пересказ, а достаточно перебрать в уме пункты логической схемы.

Только в случае возникающих затруднений (большой объем задания, сложный материал), ученику приходится после прочтения текста специально производить смысловую группировку, выделять опорные пункты, составлять в уме логическую схему или даже полный план ответа. Точно так же подробное воспроизведение (дай-ка, я расскажу себе!) используется теперь только в затруднительных случаях.

Значит, основные усилия ученик затрачивает теперь не на запоминание, как таковое, а на активную мыслительную обработку материала.

На первое место выступают уже мыслительные приемы, которые одновременно осуществляют и функцию запоминания. Удельный вес чисто мнемических приемов, то

есть направленных исключительно на запоминание, значительно уменьшается.

У человека, освоившего рациональные приемы учения, чтение, понимание и запоминание происходят одновременно. Прямо по ходу чтения он анализирует содержание текста, замечает, где кончается один смысловой кусок и начинается следующий, выделяет смысловые опорные пункты в тексте, позволяющие ему отметить главную мысль в каждом смысловом куске, мысленно соотносит их между собой, строя логическую схему материала. Благодаря такой активной умственной работе над текстом осмысление происходит по ходу чтения, а запоминание — одновременно с пониманием прочитанного.

Так читают книгу научные работники, большинство студентов. Так работают многие из старшеклассников. И только в случае затруднений они переходят на поэтапный способ работы: сначала прочитал; потом начал обдумывать, что это значит; потом выучил, чтобы суметь рассказать.

Однако необходимо отметить, что, как и всегда, когда речь идет о выработке нового навыка, на первых порах, пока этот навык еще недостаточно освоен, эффективность его бывает сравнительно невелика. Рассматриваемый нами случай — не исключение.

Вначале, когда умственная обработка материала идет как самостоятельная стадия работы над заданием, а не осуществляется прямо по ходу чтения, у некоторых ребят это занимает больше времени, чем они тратили на уроки, когда пользовались привычными старыми приемами. В этом ничего страшного нет. Не надо бояться потратить дополнительное время на овладение рациональными приемами учения. Когда они будут освоены, их эффективность целиком окупит и лишнее время и все затраченные усилия, которые потребовались в ходе работы над ними.

Итак, для того чтобы успешно справляться со все возрастающими учебными требованиями и все увеличивающимся объемом материала, ученик должен перейти к такому усвоению материала, когда и понимание и запоминание являются результатами одной и той же деятельности, а именно — активной мыслительной обработки материала.

На основе этого и буквальное заучивание, которым ребята овладевают еще в начальных классах и которое

нередко становится помехой на пути усвоения рациональных приемов учения, теперь начинает играть совершенно другую роль, нежели раньше.

ЕЩЕ РАЗ О ЗАУЧИВАНИИ, БЛИЗКОМ К ТЕКСТУ

Как ни важно умение находить логические связи в материале, построить усвоение только на этом умении все-таки невозможно. Какая-то часть материала требует точного запоминания — и в пятом классе, и в десятом, и в вузе. Это формулы, иностранные слова, хронология, определения, формулировки основных законов. Роль таких твердо заученных положений заключается в том, что они становятся как бы базисными точками, с которыми соотносятся или на которые накладываются другие знания.

Как это понимать?

Возьмем такой пример. Конечно, было бы хорошо, если бы хронологическая таблица, которую учат на уроках истории в школе, целиком и надолго укладывалась в памяти. Но все знают, что, к сожалению, рассчитывать на это практически не приходится. Значит ли это, что хронологию вообще учить бессмысленно, поскольку она легко забывается? Отнюдь нет. Немногие даты, которые ученик выучил твердо и повседневно помнит, могут послужить ему ориентирами, когда бывает необходимо разобраться во временной последовательности событий. Скажем, такие даты, как основание Москвы (1147), Ледовое побоище (1242), Куликовская битва (1380), обычно хорошо запоминаются ребятами. А если они закрепились в памяти, к ним как к базисным точкам нетрудно «привязать» многие другие события уже чисто логическим путем. Например, монголо-татарское нашествие: ребята без труда вспоминают, что Москва была основана до нашествия, а Ледовое побоище было вскоре после него. После этого можно, конечно, ошибиться и перепутать, была ли битва на Калке в 1223 или в 1233 году, но уже к 1323 году ее никто не приурочит. Можно ошибиться на несколько лет, но не на несколько столетий. И уж полностью исключается такой случай, когда школьнику приходится вспоминать, кто жил раньше — Александр Невский или Дмитрий Донской, Иван Грозный или Минин и Пожарский.

Наличие хранящихся в памяти базисных точек позволяет использовать такой психологический прием, как со-

отнесение изучаемого материала с имеющимися знаниями, а это еще один путь, облегчающий школьнику усвоение.

Таким образом, хотя ведущая роль переходит к новым приемам учения, это отнюдь не означает, что буквальное заучивание не должно использоваться как устаревший и даже вредный прием.

К сожалению, это не всегда понимают сами школьники. Если в младших классах ребята часто стремятся выучить материал в том порядке, как он изложен в учебнике, близко к тексту или почти дословно, то старшеклассники порой вообще избегают пользоваться механической памятью. Усвоив, что основное в учении — это понимание, выделение главного; они порой бывают настолько увлечены своим открытием, что пытаются распространить его как можно шире, на все без исключения случаи.

Долг родителей — предостеречь школьников от этой довольно распространенной ошибки и разъяснить, что опасно вообще всякое односторонее увлечение одним приемом, как бы эффективен он ни был.

Остановимся теперь на некоторых дополнительных моментах, которые сами по себе нельзя считать учебными приемами, но от которых тем не менее во многом зависит эффективность усвоения.

УСТАНОВКА НА ЗАПОМИНАНИЕ

Выше мы говорили о том, что в ходе активной мыслительной работы запоминание наступает само собой как побочный продукт умственной деятельности. Но не всегда это запоминание бывает настолько полным, чтобы обеспечить подробное воспроизведение материала, когда требуется рассказать его на уроке. Мнемический эффект умственной работы может оказаться не на том высоком уровне, который обеспечивает воспроизведение, а на более низком, обеспечивающем узнавание или уменьшение времени при вторичном изучении. Вот почему важным условием успешности учебной работы является установка на запоминание.

Иными словами, это значит, что, слушая учителя или читая учебник, школьник должен все время иметь в виду, что требуется не только понять материал, но и запомнить его настолько прочно, чтобы суметь рассказать то, что слышал или прочел. Роль установки на запоминание хорошо

изучена в психологии и известно, что она очень повышает эффективность усвоения. Причем оказалось, что большое значение имеет, была ли это установка на краткосрочное запоминание (запомнить до завтра, чтобы суметь ответить на уроке; запомнить до контрольной или до экзамена, который будет через несколько дней) или установка на длительное запоминание (запомнить надолго, скажем, до экзамена, который будет через несколько месяцев; запомнить навсегда).

В связи с этим необходимо остановиться на одной ошибке, которую часто допускают родители и начинающие педагоги, когда они объясняют ребятам важность установки на запоминание. Обычно их рекомендации сводятся к тому, что приготовление уроков должно всегда сопровождаться установкой на длительное запоминание.

А между тем это психологически неверно.

Установка на долговременное запоминание дает гораздо более высокие результаты, но вместе с тем она требует от учащихся и бо́льших усилий.

Вопреки мнению многих родителей и даже педагогов, стремление ребят запоминать часть материала «только до завтра», «только чтобы ответить» не представляет собой ничего страшного. Понятно, что установка на краткосрочное запоминание не должна быть главной. Но, безусловно, многие детали и подробности, которые так украшают ответ и которые так радуют сердце учителя, не заслуживают того, чтобы их хранить в памяти всю жизнь.

Хорошо известной особенностью нашей памяти является то, что неупотребляемые сведения в ней долго не удерживаются. Вспомните, например, как быстро забывается иностранный язык, если им не пользоваться. И это не случайно. Не обладай наша память способностью избавляться от всего ненужного, ее объем скоро оказался бы исчерпанным, и взрослый человек просто не был бы в состоянии усваивать новые сведения. Поэтому забывание нельзя рассматривать только как некоторое несовершенство человеческой памяти. Напротив. Это в высшей степени целесообразное свойство. Оно не препятствует, а способствует приобретению новых знаний. Способствует тем, что освобождает память от всего, что не находит употребления, и оставляет место для усвоения нового. Поэтому не надо настаивать, чтобы установка на длительное запоминание была единственной.

Не следует забывать, что любой инженер, выполняя свои расчеты, постоянно пользуется справочником. Переводчик, даже самый опытный, заглядывает в словарь. У врача в портфеле обычно хранится рецептурный справочник. Значит ли это, что все они плохо учились, когда были студентами? Отнюдь нет. Просто какая-то часть сведений, которая нужна постоянно, у них хранится, как говорят психологи, в оперативной памяти и в любой момент готова к употреблению, а сведения, которые требуются сравнительно редко, они всегда могут найти в хорошо известных им источниках.

В конце концов, хотим мы этого или не хотим, все равно почти все ребята прибегают к такому отбору материала. Поэтому и учителю и родителям не надо настаивать на нереальном требовании — знать всегда все, что учили в прошлом, а вместо этого научить ребят производить такой отбор правильно, чтобы это не приводило к существенным пробелам в знаниях. Бороться надо не с самим принципом отбора, а ошибками в его применении.

Например, некоторые из ребят, узнав о долговременной и кратковременной памяти и о том, что в учебном материале есть главные и есть второстепенные вещи, решают на этом основании, что часть материала нужно выучить, а часть вообще можно не учить. Рассуждают при этом они примерно так: раз через какое-то время материал все равно забудется, незачем вообще тратить силы на его запоминание. Это, конечно, грубая ошибка, хотя встречается она не так уж редко.

Рассмотрим, почему это неверно.

Как правило, на короткий срок запоминаются различные детали и подробности второстепенного характера. Основной же вывод должен быть усвоен прочно и надолго. Так вот, когда этот основной вывод опирается на большое число частных фактов, он и запоминается несравненно лучше, чем когда он усваивается, так сказать «в чистом виде».

Покажем это на примере. Вот отрывок из учебного пособия «Общая биология» для десятого класса.

Дарвин обратил внимание на многообразие пород домашних животных и сортов культурных растений...

Как же возникло многообразие пород и сортов? Чтобы ответить на этот вопрос, Дарвин исследовал наружные и внутренние признаки большинства пород голубей: размеры ног, хвоста, крыла, че-

репа, зоба, грудной кости, клюва, число рулевых перьев и т. п. Наблюдал за особенностями полета, поведения, высиживания птенцов и т. д.; сам разводил голубей и получал материал из Индии и Персии, изучал литературу. В результате Дарвин пришел к выводу, что все породы голубей произошли от одного вида — дикого горного голубя, обитающего на крутых утесах Средиземноморского побережья и севернее до Англии и Норвегии. Обыкновенный сизый голубь похож на него окраской оперения.

Затем Дарвин установил, что все породы домашних кур произошли от банкивской курицы — дикого вида, обитающего в Индии, на Цейлоне и Зондских островах. Породы крупного рогатого скота взяли начало от истребленного в XVII веке дикого быка — тура; породы свиней — от дикого кабана.

Сорта огородной капусты произошли от дикой капусты, еще и теперь встречающейся по западным берегам Европы. Эти исследования Дарвина и выводы о происхождении всех многочисленных пород и сортов от одного или двух-трех диких видов полностью опровергли господствовавшее в то время убеждение в том, что каждая порода или сорт происходит от особого дикого вида или разновидности.

Нетрудно видеть, что вся суть этого отрывка сконцентрирована в последней фразе. Именно в ней содержится вывод, который должен сохраниться в памяти как можно дольше, тогда как все остальное может довольно скоро забыться.

В таком случае, казалось бы, логично считать, что только в последней фразе содержится информация, которая является строго необходимой, а вся остальная является избыточной. Правильно? Да, правильно. Но только с точки зрения формальной логики, а не психологии. А с точки зрения психологии весь материал, предшествующий конечному выводу, необходим, чтобы этот вывод хорошо запомнился.

Подробный конкретный материал первого примера (голубь) познакомил ученика с сутью дарвиновского метода и тем самым выполнил свое назначение.

Обратите внимание — идущие ниже в отрывке примеры с банкивской курицей, туром, диким кабаном и дикой капустой уже не содержат подробностей. Мало мальски думающий читатель сам без разъяснений понимает, что эти случаи были изучены Дарвином столь же тщательно. А нужны эти примеры для того, чтобы показать, что Дарвин строил свою теорию на изучении большого числа особей разнообразных видов животных и растений. Первый пример (голубь) показал тщательность изучения каждого случая, последующие — многочисленность рассмотренных

случаев. В результате становится понятным, каким образом пришел Дарвин к своим выводам.

И пусть через некоторое время забудется даже весь фактический материал приведенного отрывка. Свою роль — роль подпорок, на которых базировался общий вывод, он уже выполнил. Зато навсегда сохранится в памяти общий вывод, что идеи Дарвина — подлинно научные выводы, основанные на богатейшем фактическом материале.

Если же когда-то при изучении материала ученик игнорировал фактические данные, то общий вывод часто оказывается лишенным опоры догматическим тезисом, да к тому же недостаточно осмысленным. Тогда с течением времени в него нередко вкрадываются неточности, порой искажающие его смысл.

АКТИВНОСТЬ НА УРОКЕ

Необходимо отметить, что все сказанное выше об учебной работе школьника нельзя относить только к подготовке домашних заданий. Напротив, нужно иметь в виду, что очень важно приучить школьника к тому, что активно умственно работать он должен и во время объяснений учителя в классе. Помимо того что ученик благодаря этому лучше усвоит материал, он затратит меньше времени на приготовление уроков и сможет посвятить его каким-то другим делам. У школьника должна быть возможность и для того, чтобы почитать интересную книгу, сходить с товарищами в кино или на каток, побывать в музее или посидеть над сборкой самодельного радиоприемника. Ему надо сбегать в магазин или убрать комнату, почистить картошку или помыть посуду. И очень плохо, если времени для этого не остается. Выкраивать его, недобросовестно готовя уроки, нельзя. Значит, остается единственный выход — рационализировать учебный процесс, добиваться эффекта с меньшей затратой времени.

И помимо освоения рациональных приемов учения, важным путем, позволяющим школьнику высвободить время, является активная работа на уроке.

К сожалению, многие школьники используют время на уроке совершенно не рационально. Мы имеем в виду, конечно, не тех, кто не слушает учителя или занимается посторонними делами. Речь идет о ребятах, которые работа-

ют на уроке старательно и в то же время малопродуктивно. Оказывается, дело заключается не только в добросовестной умственной работе, но и в ее, как говорится, направленности.

Ученик может спокойно сидеть и внимательно слушать объяснение. Но это слушание может быть активным или пассивным. Пассивное слушание учителя малоэффективно. Нужна активная умственная работа самого учащегося над содержанием излагаемого материала — надо стремиться уловить и проследить логику изложения материала учителем, последовательность объяснения, выделять по ходу рассказа главные освещаемые вопросы, как бы намечая про себя план, по которому идет изложение, фиксировать в уме основные выводы.

Но и это еще не все. Ученик должен стремиться не только понять, что объясняет учитель, но и запомнить это. Иначе говоря, и тут у него должна быть установка на запоминание.

Родители легко могут проверить, насколько внимательно их сын или дочь слушали объяснение новой темы на уроке. Попросите школьника подробно рассказать, что объяснял учитель на уроке, и вы сможете оценить, что ребенок усвоил на уроке и какая работа ему предстоит дома. Учитель мог мастерски, интересно, занимательно объяснять урок, но если ученик пассивно слушал объяснение, он потерял много времени впустую, хотя мог бо́льшую часть нового материала и понять и запомнить на уроке.

РАБОТА С КНИГОЙ

По существу основные приемы работы с книгой рассмотрены там, где шла речь о рациональных приемах учения. Ниже мы остановимся только на использовании одного из облегчающих работу с книгой внешних приемов, потому что взрослые часто недооценивают его значение для школьника.

Мы уже видели, что работа над учебником представляет собой весьма сложную, многоплановую мыслительную деятельность. Конечно, интеллектуально развитый человек в состоянии вести ее целиком в уме. Но психологам хорошо известно, что любое действие, проходящее в уме, протекает намного успешнее, если удается при этом использовать какие-то внешние опоры.

Вот человек читает книгу. Его поразила какая-то мысль — он поставил на полях восклицательный знак и продолжает читать дальше. Дошел до фразы, где формулируется главная мысль, отметил это место на полях и читает дальше. Задержалось его внимание на каком-то слове, которое может быть смысловым опорным пунктом в данном абзаце,— он его подчеркнул. Что-то показалось спорным или неясным — поставил знак вопроса.

Все эти сделанные в ходе чтения пометки и выступают в роли тех внешних опор, которые так облегчают чтение серьезной книги.

Поэтому не случайно почти каждый, кому приходится систематически работать над книгой, вырабатывает для себя свою систему таких пометок или условных значков. Так работал В. И. Ленин. Возьмите и посмотрите его «Философские тетради». Каких только знаков вы там не встретите! Подчеркивание прямой чертой и волнистой чертой, подчеркивание двумя, а иногда энергичное подчеркивание тремя чертами, вопросительные и восклицательные знаки на полях, фигурные и квадратные скобки, полемические замечания на полях, знак NB (nota bene, то есть «заметь хорошенько») и т. д.

Все эти пометки являются свидетельством напряженной работы ленинской мысли. Глядя на них, мы сегодня можем прослеживать ход этой интенсивной умственной работы, мы понимаем, что казалось Ленину ценным, а с чем он не был согласен, с чем он готов был спорить.

Не случайно при издании «Философских тетрадей» все эти пометки были воспроизведены с той же тщательностью, с какой воспроизводилось каждое написанное В. И. Лениным слово.

К сожалению, не только родители, но нередко и учителя не видят за обработкой текста с карандашом в руках ничего, кроме порчи книги. Спору нет, часто приходится сталкиваться с тем, что ребята, особенно в младших классах, раскрашивают картинки, рисуют что-нибудь на полях, записывают там домашние задания. Приходится встречаться и просто с небрежным отношением к учебнику. Он валяется дома где попало, на него могут поставить стакан с молоком или тарелку с супом, его используют как подставку для настольной лампы или для чайника. Учебник покрывается жирными пятнами, его неприятно бывает взять в руки.

Учителя и родители всячески борются с таким обращением с книгой. И правильно поступают.

Что же касается подчеркивания в книге, то это совсем другое дело. Родители не только не должны с ним бороться, но, напротив, должны показать ребятам, как правильно пользоваться этим приемом. В такой помощи ребята, безусловно, нуждаются, потому что на первых порах школьники действительно могут портить книги.

Для того чтобы этого не происходило, нужно соблюдать определенные правила.

Во-первых, никогда не следует подчеркивать или писать на полях книги чернилами или химическим карандашом. Нужно употреблять простой, мягкий карандаш и не очень сильно нажимать, чтобы не оставался продавленный след на другой странице и чтобы все легко можно было в случае необходимости стереть резинкой.

Во-вторых, снятие безусловного запрета прикасаться карандашом к книге, который практически действует в начальных классах, не означает, что в учебнике можно писать и рисовать вообще что угодно. Разные рожицы, которые некоторые ученики рисуют в учебнике во время скучных уроков, записывание домашних заданий или расписания занятий, которое попало на обложку учебника из-за того, что не нашлось листка бумаги, все это недопустимо.

В-третьих, все сказанное выше безусловно относится только к собственным книгам, а отнюдь не к библиотечным или взятым у кого-то из товарищей. И дело заключается тут не только в том, что книга очень быстро изнашивается. Не менее важно и другое: обработав текст с карандашом в руках, вы тем самым навязываете другому читателю свое выделение основных частей, свое представление о том, какие мысли надо считать главными, одним словом, свое понимание содержания книги.

Итак, не всякую пометку, которую ученик делает при чтении, надо рассматривать как порчу книги. Родители должны не запрещать подчеркивание в тексте, а научить сына или дочь делать это правильно. Необходимо поддержать первые попытки школьника использовать при работе над книгой прием, который еще много раз пригодится ему и после школы. Надо посмотреть повнимательнее, действительно ли подчеркнутая мысль является главной, указать, в чем заключается неточность, если таковая была, может быть, посоветовать подчеркивать не сами строчки, а отме-

чать соответствующее место на полях или ставить какой-нибудь приметный значок и т. п.

Но возникает, однако, вопрос: почему же мы не пользуемся всем этим в нашем повседневном чтении? Почему книги из нашей домашней библиотеки не бывают испещрены всевозможными значками в тексте и на полях?

Дело в том, что, говоря о приемах учебной работы, мы имеем в виду чтение учебной, а не художественной литературы. Ведь художественные произведения мы, как правило, читаем для собственного удовольствия. Чувство удовлетворения от чтения романа «Война и мир» отнюдь не увеличится от того, что читающий начнет подчеркивать по ходу чтения основные мысли. Может получиться как раз наоборот — сухой бесстрастный анализ будет мешать эмоциональному переживанию того, что описывает Толстой, и поэтому восприятие романа окажется обедненным. Другое дело, если человек читает «Войну и мир» с определенной задачей, например ему нужно подготовить для ответа образ князя Андрея или особенности языка Толстого. Тут не исключено, что читающий возьмется за карандаш.

В первом случае читающий подчеркнет характерные высказывания героя; места, где описаны типичные для него поступки; суждения, высказанные о нем другими действующими лицами. Во втором случае он будет отмечать характерные с его точки зрения стилистические приемы автора, моменты, типичные для его манеры изложения.

В таких случаях чтение художественной литературы не отличается от чтения научной или учебной, и здесь привычка читать с карандашом будет полезна.

Следующий важный момент, обеспечивающий успешность усвоения учебного материала,— повторение.

ПОВТОРЕНИЕ

Все понимают, что выученный материал необходимо повторять, чтобы он не забылся. Но далеко не все знают, что и при повторении так же, как и при заучивании, можно пользоваться или эффективными, или малопродуктивными приемами.

Каким же должно быть повторение, чтобы давать наибольший эффект?

Прежде всего, оно должно быть активным, а не пассивным. Если ребенок, повторяя материал, просто открывает

учебник и заново прочитывает все по книжке — это пассивное повторение. А оно является далеко не лучшим методом работы.

Гораздо более высокий результат дает активное повторение, когда человек пытается сам, никуда не заглядывая, вспомнить материал. Прочность сохранения материала в памяти после такого повторения значительно выше, чем после пассивного.

Далее. Повторение должно быть распределенным во времени, а не концентрированным. Иными словами, лучше, когда ребенок повторяет материал не подряд несколько раз, а через какие-то промежутки времени. Такое повторение, согласно психологическим исследованиям, более чем в два раза эффективнее концентрированного. Это значит, что, скажем, три повторения, разделенные достаточно заметными промежутками времени, дадут примерно такой же эффект, как шесть-семь повторений, следующих друг за другом с небольшими паузами.

Кроме того, нужно знать, что лучше начинать повторять не тогда, когда появилось ощущение, что материал забыт, а пока он еще держится в памяти. Надо во всех случаях стремиться к тому, чтобы повторение предотвращало забывание, а не было восстановлением того, что уже оказалось забытым.

Наконец, следует помнить (старшим школьникам особенно), что повторение отнюдь не всегда должно быть буквальным воспроизведением. В тех случаях, когда материал велик по объему, лучше всего его повторять примерно так: не пытаться припоминать последовательно все содержание, а лишь перебрать в уме основные пункты ответа, как бы быстро представив себе его план. «Что нам задали по физике? Так, помню, закон Кулона. Формула? Да, помню. Значит, сумею объяснить и суть закона. Как Кулон ставил свой известный опыт? Тоже помню — крутильные весы, два шарика и разные заряды. Все».

Подобное повторение занимает буквально несколько минут и может быть сделано без специальной затраты времени — по дороге в школу или даже на перемене. Но оно возможно лишь в том случае, если человек в процессе активной работы над материалом построил в голове схему, отражающую его логическую структуру. Тогда повторение материала может происходить очень сокращенно и сводиться только к припоминанию этой схемы.

Если же ученик работал над материалом пассивно, стремился лишь более полно запомнить его, то, естественно, и повторение превращается в подобный пересказ, либо — еще хуже — в повторное перечитывание страниц учебника. Это один из самых неэкономных методов работы.

СИСТЕМАТИЧНОСТЬ В РАБОТЕ

Наконец, еще один важный момент — систематичность в работе. Нередко бывает, что, не справляясь с возрастающим объемом материала, школьник идет не по пути совершенствования учебной деятельности, а начинает готовить уроки избирательно. Он занимается по тем предметам, по которым либо ожидается контрольная, либо по тем, по которым его могут спросить. Нет нужды подробно объяснять, в чем заключается вред такого способа занятий. Помимо того, что несистематичность занятий обязательно ведет к пробелам в знаниях, такой метод учения всегда связан с преимущественной установкой на краткосрочное запоминание. Получается, что даже тот материал, который школьник выучил, казалось бы, вполне добросовестно, не удерживается в его памяти на сколько-нибудь длительный срок. А если так, то он не может быть достаточно прочной основой, чтобы на ней могло базироваться дальнейшее изучение материала.

Таким образом, от несистематичности в работе до плохой успеваемости — один шаг.

Поэтому, если взрослые видят, что школьник становится на путь выборочного приготовления уроков,— это сигнал, который обязательно должен насторожить их и заставить задуматься. И вот почему.

Учителя и родители обычно склонны считать, что выборочность в приготовлении уроков объясняется ленью и недобросовестностью ученика. Конечно, такие случаи бывают. Но очень часто за этим лежит нечто совершенно другое. Весьма вероятно, что это попытка со стороны школьника найти какой-то выход из затруднительного положения. Такой тревожный симптом гораздо чаще говорит не о лени, а о том, что у ученика начинает что-то не ладится с учением. Он пользуется нерациональными методами и не успевает приготовить все уроки.

А если так, то бессмысленно оказывать какое-то давление на школьника — прибегать к наказаниям, вести беседы, разъясняющие необходимость систематически заниматься, и т. д. Скорее всего это приведет к открытому или скрытому конфликту с сыном или дочерью, в лучшем случае к тому, что у школьника сложится убеждение, что родители не в состоянии его понять.

Как и всегда, когда приходится иметь дело с трудностями, возникающими в результате каких-то дефектов в учебной деятельности, ученик нуждается со стороны старших только в одном — внимании и желании помочь. Разобраться (если надо, с помощью учителя и самого школьника), где именно «хромает» его учебная деятельность и как можно выправить положение — вот чем должны серьезно, а главное спокойно, заняться родители.

* *
*

Умственные приемы не исчерпывают всех сторон учебной работы. Не менее важна и правильная ее организация.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

Правильная организация учебной работы включает в себя ряд моментов, касающихся внешних и внутренних условий деятельности. Ко внешним условиям относятся правильный режим работы, оборудование места для занятий, определение оптимального порядка приготовления уроков на каждый день и на всю неделю. Ко внутренним условиям можно отнести умение быстро включаться в работу, вести ее не отвлекаясь и в хорошем темпе, привычку садиться за уроки вопреки желанию погулять или поиграть.

Конечно, это перечисление нельзя считать исчерпывающим. Вероятно, каждый психолог, педагог и просто думающий родитель сможет без труда продолжить его. Ну, скажем, нужен ребенку нормальный сон для успешных занятий? Да, конечно. Не должно быть посторонних помех (громко включенного радио или телевизора, танцев или песен в соседней комнате и т. п.)? Безусловно. Однако в наши задачи не входит подробное рассмотрение всех моментов, которые могут так или иначе влиять на успешность занятий. Мы сосредоточим свое внимание на тех из них, которые часто игнорируются взрослыми или являются источником грубых психологических ошибок.

КАК УСАДИТЬ ШКОЛЬНИКА ЗА УРОКИ

Начнем, пожалуй, с того обстоятельства, которое нередко оказывается камнем преткновения для школьников,— с умения регулировать собственное поведение. Практика показывает, что родителям не всегда удается справиться с воспитанием у ребенка в дошкольный период произвольности поведения и что во многих случаях труд-

ности, с которыми он сталкивается в процессе учебы, вызываются как раз этим обстоятельством. Иными словами, недостаточно развитое умение управлять своим поведением препятствует полноценному формированию учебной деятельности, мешает школьнику научиться учиться.

Возьмем конкретный пример.

— У моего сына вечно не хватает времени для уроков,— пожаловался как-то при встрече мой старый приятель.— Проводит над книгами часа по три, по четыре и еле-еле успевает приготовить заданное.

Зная, что парнишка, о котором идет речь, ходит в четвертый класс, я решил, что это хорошо знакомый мне случай: на рубеже третьего — четвертого классов большинство школьников сталкивается в учебе с трудностями, которые им были незнакомы ранее. И я стал рассказывать своему приятелю о том, что третий и четвертый классы — особые; что именно здесь происходит переход от начального обучения к систематическому изложению основ наук; что в связи с этим резко возрастает сложность и объем изучаемого материала; что старых учебных приемов, которые оправдывали себя в начальной школе, становится недостаточно и требуется помочь школьнику овладеть новыми приемами, позволяющими усваивать все больший и больший объем информации.

Мой друг вначале внимательно слушал меня, затем сказал:

— Все это верно, да только к моему Федьке не относится. Он просто не умеет заниматься. Ходит полчаса по комнате, себя и нас мучает, пока, наконец, за стол сядет. А как уроки делает! Какое-то замедленное кино. Это надо видеть! Нет, ты зайди, сам посмотри.

Когда я пришел к приятелю, Феди дома не было. Оказывается, пообедав, он ушел гулять. Бабушка дважды выходила на балкон:

— Федя-я-аа! Федя-аа! Ребята, никто из вас Федю не видел?

Мальчишеский голос ответил снизу:

— Он, наверно, на «пятачок» пошел, там ребята в футбол играют.

Бабушка вернулась в комнату и взяла платок.

— Пойду позову его. Ведь у него еще уроки не деланы.

Через полчаса она вернулась вместе с внуком. Взъерошенный, раскрасневшийся Федя, видимо, только что был

извлечен из футбольных баталий и еще переживал перипетии игры.

Увидев отца, он как-то съежился. Тот грозно нахмурил брови.

— Ты когда должен был вернуться домой, а?

— Домой?.. В шесть.

— А сейчас полвосьмого. Ох, Федька, доиграешься ты у меня! Постыдился бы! Уже не маленький, а с улицы тебя каждый раз звать надо. Нет, ты отвечай: почему не пришел вовремя?

— Я как-то не заметил... Не подумал, что уже пора...

— Каждый раз у него один ответ! Безответственность это и ничего больше. А завтра опять так же будет? Нет, ты не молчи, ты отвечай: завтра опять за тобой надо идти будет?

— Я постараюсь... вовремя.

— Он постарается! Нет уж, дорогой мой, давай-ка твердо договоримся: завтра у нас что? Четверг? У тебя много уроков, приходи-ка ты к пяти. Сам. Без опозданий. Обещай это при всех! Ну! Ты слышишь?

— Обещаю. Ровно к пяти.

— Ну, а теперь мой руки и марш за уроки! И побыстрее!

Я решил понаблюдать, как Федя готовит уроки.

Он подошел к столу, зачем-то потрогал его ящики, заглянул под стол. Потом подошел к окну, взял раскрытую книгу, которая лежала на подоконнике, отнес и поставил в книжный шкаф. При этом ее никак не удавалось втиснуть между другими книгами. Пришлось вынуть несколько книг из шкафа, а затем с усилием заталкивать их туда. После этого Федя вернулся к столу, еще раз заглянул под него и с озабоченным видом вышел из комнаты.

— Феденька, так ты ж его у вешалки оставил,— услышал я через стенку голос бабушки.

«Поиски портфеля»,— сообразил я. Через минуту Федя вошел с портфелем в руке и собрался положить его на стол. Но стол был занят большим «Конструктором». Прежде чем убрать его, Феде пришлось развинтить какую-то деталь, видимо, собранную им накануне.

Я посмотрел на часы. Прошло уже двадцать минут с момента, когда Федя собрался делать уроки, а к занятиям еще не приступал. Я чувствовал, что дело может затянуться надолго. Федя вынул из портфеля книги, уложил

их на столе. Уселся за стол, вытащил из ящика ножницы и начал обрезать ногти. Потом посидел несколько минут молча, вздохнул, полистал книгу, отложил, взял другую, полистал, положил перед собой. Встал, вытер рукой пыль с подоконника. Вернулся на место, раскрыл тетрадь, записал дату и уставился в окно.

Дальше продолжалось в том же духе. Записал номер задачи — пауза. И долгий взгляд в окно. Прочитал про себя несколько раз условие и стал заострять и без того хорошо отточенный карандаш. Сделал несколько вычислений на листке бумаги, и снова отвлекся: попытался поставить карандаш на столе. Снова вернулся к задаче, посчитал что-то на листке бумаги и опять уставился в окно. Потом поманил забежавшую в комнату кошку, нагнулся со стула и начал ее гладить.

Время шло, работа практически не двигалась. Я невольно вспомнил слова Фединого отца, когда он говорил о занятиях сына: «Замедленное кино». Этому определению нельзя было отказать в меткости. Однако я не понимал еще, наблюдаю я типичный стиль работы Феди или это просто очень длинный период втягивания в работу, как часто говорят, «раскачки».

Оказалось — типичный стиль.

— Да, он всегда так занимается,— заявил отец.— Ведь знает, что не выйдет из-за стола, пока не будут сделаны уроки, и все равно тянет эту волынку.

— Как так: не выйдет из-за стола? — удивился я.— Неужели вы ему перерыв в работе не разрешаете? Может же мальчишка устать!

— Какие там перерывы! Тогда он и до двенадцати уроки не сделает. И с чего бы это ему уставать? Он и так себе из работы устраивает сплошной отдых. Иногда, правда, к концу занятий, когда уже время позднее, начинает спешить, да разве уже наверстаешь? Вроде бы уроки и сделаны, а попробуешь спросить, что-нибудь забудет или ошибется.

Все было ясно. Мой приятель был прав. Его сын не умел заниматься, но дело было вовсе не в том, что у Феди, как говорят психологи, отсутствовали рациональные приемы усвоения знаний или имелись какие-нибудь дефекты в структуре учебной деятельности. Все было гораздо проще. Учеба страдала из-за того, что мальчик не умел управлять своим поведением, а родители, к сожалению,

не только не помогали Феде научиться этому, но, напротив своими действиями усугубляли трудности.

Надо сказать, что случай этот не столь уж редкий. Он встречается и у четвероклассников и у более старших ребят. И дело здесь вовсе не в злой воле школьника, как часто думают взрослые. Можете быть уверены, Федя сам страдает больше всех, зная, что надо сесть за уроки, и, чувствуя, что не может этого сделать.

В школе все очень просто. Учитель говорит:

— Достаньте учебник. (И все достают.) Откройте его на странице 26. (И все открывают именно на этой странице.) Решаем задачу № 84. Смирнов, читай условие. (Смирнов читает условие именно этой задачи, а все слушают, потому что знают, что сейчас условие надо будет повторить, не глядя в текст.)

Потом кто-то повторяет условие задачи, и все решают ее. Стоит кому-то из учеников отвлечься, как замечание учителя вернет его к работе. Да и общий пример одноклассников, как правило, действует на ребят мобилизующе.

Иное дело дома. Там никто не руководит поведением школьника так, как это делает учитель в классе. Все необходимые «команды» ученик должен отдать себе сам. А он зачастую или не знает этих «команд», или не умеет отдать их себе, или не умеет выполнять.

Следовательно, научить детей учиться — значит не только научить их организовать свою внутреннюю умственную деятельность, в процессе которой и происходит усвоение новых знаний, но научить их также организовывать свое внешнее поведение, с тем чтобы внутренняя умственная работа проходила как можно более успешно.

Что же можно посоветовать родителям, если их сын или дочь не могут усадить себя за уроки?

В общих словах можно ответить так: предстоит долгая и нелегкая работа по формированию у школьника качества произвольности — умения управлять собственным поведением, чтобы человек стал хозяином своих желаний, а не наоборот.

Лучше всего начинать это еще в дошкольном возрасте ребенка.

Однажды молодая мать спросила у А. С. Макаренко, когда ей следует начинать воспитывать своего ребенка, которому исполнился год.

— Вы опоздали ровно на год,— ответил ей Антон Семенович.

Аналогично выработка навыков и привычек, необходимых для учения, начинается не с момента начала учебы ребенка в школе, а гораздо раньше. Если вы вовремя не поможете ребенку выработать нужные привычки, то тем самым — хотите того или нет — незаметно для себя вы вырабатываете у него вредные.

— Ну, а как же быть,— спросит читатель,— если ребенок пошел в школу, а умение управлять своим поведением у него не выработано?

Если речь идет, скажем, об ученике I или II класса, то принимаемые вами меры не должны слишком отличаться от тех, которые обычно могут быть рекомендованы применительно к ребятишкам дошкольного возраста.

Начнем с самого простого — с игр. Старайтесь подобрать для ребенка такие игры, которые бы не превращались в возню или в которых выигрыш зависел бы только от случая (например, в какую лунку закатится шарик). Среди множества детских игр немало таких, которые требуют поддерживать внимание. Вот, например, обыкновенное лото. Тут надо внимательно следить за тем, какие карточки объявляются, какие есть у тебя самого. Только играйте строго по правилам, без скидок на возраст: проворонил какую-то карточку, оставил окошко незакрытым, значит, проиграл. Не позволяйте ребенку выбирать из общей кучи вне очереди нужные карточки, чтобы опередить взрослого. Не позволяйте ему прерывать игру и уходить — каждая партия должна быть доведена до конца. Лото, шашки, домино и т. п.— это игры, в которых играющий должен поддерживать произвольное внимание. Подбирайте подобные игры, разнообразьте их, постепенно увеличивайте требования к объему внимания. Скажем, при игре в лото играющим вначале раздается по одной карточке с шестью картинками. Когда ребенок научится внимательно следить за игрой и не делать пропусков, введите еще одну карточку — пусть учится следить за двенадцатью картинками и т. д. Только не забывайте иногда проигрывать ребенку в тех играх, где успех во многом зависит от умения проделать расчеты в уме (шашки, домино). В таких играх взрослый обычно превосходит школьника, и если он будет одерживать непрерывные

победы, то этим может отбить у ребенка всякую охоту продолжать игру.

Не только тихие настольные игры, но и динамичные сюжетно-ролевые можно использовать для нужных нам целей. Взрослый всегда может повернуть сюжет игры так, чтобы по ходу ее от ребенка требовалось произвольное ограничение своего поведения. Если играете в магазин, дайте ему побольше разных поручений и настаивайте на том, чтобы все покупки были сделаны совершенно точно по заданию. Если идет игра в солдаты, назначьте его часовым. Пусть живой и подвижный ребенок какое-то время стоит на часах по стойке «смирно».

Очень полезно бывает для ребенка выполнять какое-то дело вместе со взрослыми. Какое именно — не так уж важно. Необходимо только, чтобы это дело выполнялось быстро, весело, без предварительной раскачки и без томительных пауз в самом выполнении. Можно вместе убирать посуду: вы моете, ребенок вытирает. Можно вместе читать книгу: страницу вы, страницу ваша дочь или сын. Можно вместе что-нибудь прилаживать или чинить. Вы работаете, а ребенок подает вам гвозди, молоток, отвертку.

Пусть на первых порах посуда будет плохо вытерта, а книгу придется читать совсем не интересную для вас. Ничего страшного. Зато в ходе такой совместной работы ваш ребенок приобретет умение сосредоточиваться на выполняемом деле.

Очень важным моментом для воспитания нужных качеств является выработка у ребенка привычки быстро переключаться с одного дела на другое. Если ребенка зовут есть, он должен немедленно прекратить игру, убрать все за собой и идти к столу. Совершенно недопустимо позволять малышу игнорировать родительские указания. А ведь часто наблюдаем такое: обед готов, родители зовут ребенка к столу, а он отвечает: «Сейчас» и продолжает заниматься прежним делом. Так повторяется до тех пор, пока кто-то из взрослых не выходит из себя. А надо в таком случае после первого же приглашения пойти к малышу и привести его с собой, не давая волю эмоциям, обращаясь с ним твердо и спокойно.

Конечно, ребенок есть ребенок. И деловитость не может быть основной чертой маленького школьника. Не нужно требовать, чтобы он все время был подтянут, все время ходил «по струнке». Пусть у него обязательно будет

свободное время, когда он предоставлен самому себе, когда никто из взрослых его не «регулирует». Но очень важно приучить ребенка отделять свободное время от времени, когда он занят чем-то серьезным, не путать дело с игрой, не превращать одно в другое. Ведь сколько раз приходится видеть, как, сев за стол, ребенок не столько ест, сколько строит из каши на тарелке какие-то домики и фигурки. А родители не обращают на это внимания. Пришел с прогулки, начал снимать валенки — и пошел скакать на одной ноге по комнате: ах, как смешно болтается полуспадетый валенок. Пошел в ванную мыть руки — и заигрался с бахромой полотенца. Родители не должны быть пассивными наблюдателями таких сцен. Иначе то же самое будет твориться потом и во время занятий.

Вспомните, как Федя то и дело отвлекался от работы: то ему хотелось установить карандаш в вертикальном положении, то повозиться с кошкой. И, конечно, родители не должны ограничиваться только замечаниями, предоставляя в то же время ребенку вести себя, как ему вздумается. Сделав замечание, добейтесь, чтобы ребенок тут же исправился. Но вместе с тем не впадайте в излишнюю крайность: не ставьте ребенка под град замечаний и указаний. Добивайтесь, чтобы все необходимое он делал с первого же напоминания, ни на что не отвлекаясь.

Наконец, после того как ребенок научится делать дело без непрерывных указаний, привыкнет выполнять что-то в паре со взрослыми, вы можете начать давать ему самостоятельные поручения, а потом эти поручения постепенно перевести в постоянные обязанности. Он может ходить за хлебом или за газетой, подметать пол или водить в детский сад младшего братишку. Конечно, эти обязанности должны быть посильными для ребенка. Но главное — они должны быть постоянными, и старшие не должны делать за ребенка то, что он забыл или просто не захотел сделать.

Одним словом, если умение управлять своим поведением, которое так нужно ребенку в школе, не было выработано у вашего сына или дочери в дошкольном возрасте, то надо неотложно заняться этим. Но нельзя забывать, что такое умение — это целостное свойство личности, и выработать его в каком-то одном виде деятельности, скажем, только в учебе,— невозможно. Нет сомнений, гораз-

до целесообразнее двигаться противоположным путем: вырабатывать нужное нам качество как общее свойство личности так, чтобы оно проявлялось во всех видах деятельности. В этом случае оно распространится и на учебу.

Если время упущено и ребенок уже несколько лет ходит в школу, то пути формирования нужного качества остаются в принципе теми же. Надо только подобрать задания, соответствующие по трудности возросшим возможностям вашего сына или дочери. Много может дать, например, все та же игра. Но теперь это будет не детское лото, а что-нибудь более сложное. Вы можете по очереди загадывать друг другу у глобуса или у карты географические загадки: где находится остров Мадагаскар? море Лаптевых? Баффинова земля? Три минуты на поиск: не нашел — проиграл, записывай минус. Нашел — выиграл, записывай плюс.

Можете также решать кроссворды или шахматные композиции, устраивать шахматные или шашечные состязания. Полезно вместе читать книги и обсуждать их, вместе работать. Только теперь ребенок уже не просто «на подхвате», часть работы вы передоверяете ему: учите его чинить пробки или перегоревший утюг, поправлять замок и т. п. Важно при этом помнить, что ребенок должен не только овладеть с вашей помощью тем или иным умением, но и усвоить ваш «взрослый» стиль: браться за работу без промедлений, делать ее не отвлекаясь, добросовестно. Поручения и обязанности по дому из полусимволических должны стать вполне реальными, практически освобождающими старших от части повседневных забот: покупки в магазине, уборка по дому, оплата за квартиру и телефон, стирка, мытье пола и многое другое.

Не думайте, что у школьника, кроме учебы, не должно быть других обязанностей. Это обычное родительское заблуждение. Человек, который должен в течение дня сделать много дел, привыкает ценить время, заранее рассчитывать, когда и что он должен сделать. Он приступает к делу без проволочек и работает не отвлекаясь. Избыток свободного времени, напротив, приучает человека разбрасываться этим временем. Ведь не случайно, например, серьезные занятия спортом, хотя и отнимают много времени, обычно не идут во вред учебе школьника. День его оказывается загруженным, и поэтому ученику приходится тщательно рассчитывать свое время, чего он не делал

раньше, когда времени было намного больше. Иногда нужно посидеть рядом со школьником, посмотреть, как он занимается, указать наиболее бросающиеся в глаза ошибки. Надо только помнить, что это не единственный, а во многих случаях даже не главный путь выработки умения «усесться за уроки».

Основное — выработка умения управлять собою во всех видах деятельности, воспитание произвольности поведения как качества личности.

И, наконец, последнее. У «отца медицины» Гиппократа первым правилом для врачей было: «Не вреди». Он хорошо понимал, что больше всего должен врач бояться того, чтобы своим вмешательством не принести больному вред. В какой-то мере это правило должно распространяться и на родителей. Приведенный выше пример с Федей — яркая иллюстрация того, как родители, руководствуясь самыми добрыми намерениями, способствуют не изживанию, а углублению трудностей, связанных с учебой.

Какие же еще рекомендации относительно организации учебной работы можно дать родителям?

РЕЖИМ

Казалось бы, не все ли равно, в какое время ребенок готовит уроки, лишь бы задания были тщательно выполнены. Однако это далеко не так. Специальные обследования, проведенные в начальных классах, показали, что, как правило, отличники имеют твердо установленное время для приготовления уроков и постоянно его придерживаются.

Ребята признавались даже, что, когда приближается час приготовления уроков, у них пропадает интерес к играм, не хочется больше гулять и т. д. И, напротив, среди слабых учеников много таких, которые не имели постоянно отведенного для занятий времени. Это, конечно, не случайно. Воспитание привычки к систематической работе начинается с установления твердого режима занятий, без которого не могут быть достигнуты серьезные успехи в учебе.

Вот почему садиться за уроки надо всегда в одно и то же время. Поначалу это требует определенных усилий со стороны школьника, но постепенно вырабатывается при-

вычка, и все становится значительно проще: у ребят ко времени приготовления уроков обычно возникает то самое смутное ощущение беспокойства, о котором мы упоминали выше. Они либо спросят у прохожих, который час, либо сбегают куда-нибудь взглянуть на часы.

Первая ошибка Фединых родителей заключается в том, что они до четвертого класса не приучали сына заниматься в одно и то же время, и поэтому он не замечает, как проходят час — полтора сверх времени, отведенного на прогулку. Можно быть уверенным, что до тех пор, пока не будут установлены постоянные часы для занятий, бабушке очень часто придется звать его с улицы.

Вторая ошибка. Папа рассматривает все это только как безответственность сына. Он не понимает: беда не в том, что Федя не хочет сделать то, что от него требуют взрослые, а в том, что не умеет этого делать. В ответ на категорическое требование отца — при всех пообещать прийти вовремя — мальчик совершенно справедливо отвечает:

— Я постараюсь...

Действительно, это максимум того, что он может обещать. Он постарается, а уж выйдет или не выйдет — там видно будет. И совершенно напрасно папа «вытягивает» из Феди обещание («Обещаю. Ровно к пяти»), которое он может выполнить лишь случайно. Стараясь приучить сына к порядку, папа явно ведет огонь мимо цели. Сегодня надо было прийти к шести, завтра — к пяти, послезавтра взрослые назначат Феде еще какое-нибудь время. Откуда же взяться той привычке, которая должна играть для Феди роль внутренних часов, напоминающих о том, что пора браться за уроки?

А отсюда и другие Федины беды. Хорошо известно, что школьник, привыкший заниматься в одни и те же часы, не только чувствует приближение этого времени, но, более того, у него появляется к этому времени осознанное или неосознанное предрасположение к умственной работе. Чем старше школьник, чем более прочна у него привычка заниматься в одни и те же часы, тем сильнее выражено это предрасположение и тем яснее оно им осознается. Такие учащиеся приступают к работе быстро, без промедлений.

Те учащиеся, которые не приучены к определенным часам для занятий, долго «раскачиваются», оттягивая момент начала работы. Вспомните, как делал это Федя. Он

находил всевозможные дела, отодвигающие начало занятий — убирал книги, вытирал пыль с подоконника, стриг ногти.

Именно родители могут помочь ребенку правильно распределить день. Если это необходимо, они должны специально понаблюдать за школьником, чтобы установить, усидчив он или легко отвлекается, внимателен или рассеян, сколько времени ему обычно требуется на приготовление каждого из предметов и т. п. Не менее важно обратить внимание и на то, каким приходит ребенок с прогулок — отдохнувшим, со свежей головой или уставшим настолько, что на уроки не остается сил, или возбужденным и взбудораженным так, что занятия, как говорится, «не идут в голову».

Учитывая все это, родители могут помочь ему найти разумное соотношение времени, отводимого на уроки, прогулки, выполнение домашних обязанностей, чтобы одно не шло в ущерб другому.

Надо сказать, что само слово «режим» почему-то пользуется нелюбовью у многих учеников, а в старших классах иногда связывается с представлением о несамостоятельности, что бывает обидно для старшеклассников. Не следует забывать, что ребята старших классов обычно уже умеют самостоятельно распределять свое время и вмешательство взрослых тут требуется не так уж часто. А вот для малышей, которым еще предстоит овладеть этим умением, твердый режим, установленный с помощью взрослых, может сыграть свою положительную роль.

ВТЯГИВАНИЕ В РАБОТУ

Одно из важных правил приготовления уроков заключается в том, чтобы начинать работу немедленно. Надо помнить, что чем дольше человек оттягивает начало работы, тем большее усилие потребуется ему для того, чтобы заставить себя приступить к ней, тем более длительным будет период «втягивания» или «вхождения». Психологам хорошо известно, что, когда человек выполняет работу, которая не представляет для него интереса, в его внутреннем состоянии последовательно сменяют друг друга два этапа. Вначале человек работает с трудом, неохотно, принуждая себя. Он с удовольствием прервал бы работу, если бы не знал, что сделать ее совершенно необходимо.

Все строится на сознательном волевом усилии. Человек работает недостаточно эффективно, хотя затрачивает много сил. Но по мере того, как он втягивается в работу, процесс ее выполнения постепенно начинает требовать меньшего самопринуждения, меньших волевых усилий. Зачастую появляется интерес к выполняемой работе или к результату, дело идет быстрее и эффективнее. Как говорят психологи, этап произвольности сменяется этапом непроизвольности.

Таким образом, человек, оттягивающий начало работы, значительно удлиняет ее первый тяжелый этап, построенный на принуждении себя. Чем длиннее этот этап, тем неприятнее воспоминания о работе, тем сильнее будет у него искушение затянуть начало работы в следующий раз.

У человека, который систематически начинает работу без промедления, период «втягивания» бывает коротким, иногда почти незаметным. У такого человека любая работа оставляет, как правило, хорошие воспоминания. Он легко работает, многое успевает сделать, в конечном счете, многого достичь. Поэтому, обучая детей тому, как учиться, нельзя пренебрегать таким моментом, как выработка привычки приступать к делу без раскачки. Не надо думать, что неумение сразу взяться за дело — возрастная особенность ребенка: подрастет — тогда, мол, научится. Это мнение лишено каких-либо оснований. Приучать ребенка правильно заниматься надо с первых же дней его учебы в школе. Если этого не сделать, то при глубокой запущенности занятия становятся трудным и неприятным для школьника делом, учеба превращается в отбывание тяжелой повинности. Ученик начинает пропускать уроки, возникают конфликты с преподавателями и одноклассниками. В старших классах такие ребята пытаются даже бросить школу. Чтобы ничего похожего не произошло с вашим ребенком, чтобы учеба была для него источником не только напряжения и усилий, но и удовлетворения, старайтесь как можно раньше научить его правильно заниматься.

МЕСТО ДЛЯ ЗАНЯТИЙ

Рассмотрим еще один важный момент, которому родители порой не придают значения. Речь идет о том, что школьник должен иметь постоянное место для занятий, лучше всего отдельный столик и полку для книг. Если

этого нет, то в определенные часы ему надо предоставлять место за общим столом. Причем в это время никто не должен мешать ему. Подобно тому, как у человека вырабатывается привычка к определенному времени работы, точно так же появляется она и к рабочему месту, Если такая привычка выработалась и стала прочной, то достаточно бывает сесть за стол, как появляется желание приступить к делу. А если школьник привыкает и к определенным часам занятий и к постоянному месту, то это, как правило, располагает его к работе, сокращает период втягивания в нее.

— А почему же этого не произошло с Федей? — спросит внимательный читатель.— Ведь мальчику были созданы все условия: у него был свой стол, шкаф для книг. В чем же дело?

А дело в одной очень распространенной ошибке, которую допускают родители, приучая своего сына или дочь к постоянному месту занятий. До тех пор, пока у ребенка по-настоящему не выработано умение управлять своим поведением, рабочее место должно быть местом только для занятий. И больше ни для чего. Ни для игр, ни для чтения интересных книг, ни для рассматривания картинок. А вспомните «Конструктор», который лежал на Федином столе.

К сожалению, взрослые часто не понимают этого. Вот тогда и приходится слышать родительские жалобы: «Место ему отвели. И стол купили, и стул, и даже шкафчик. Теперь у него есть свой угол. Он там и играет, и книжки читает, и уроки готовит. Все как надо сделали, а у него на раскачку не меньше времени уходит, чем раньше, когда он за общим столом занимался».

Запомните: чтобы постоянное место работы помогало выработать у школьника привычку к внутренней мобилизации с момента начала занятий, необходимо, чтобы ребенок не делал тут других дел, которые не являются для него обязательными или не требуют внутреннего сосредоточения.

Оборудуя школьнику уголок для занятий, надо позаботиться и о том, чтобы рабочее место было удобно для ребенка. Для этого прежде всего необходимо подобрать мебель, подходящую по росту школьника. Если плоскость, на которой пишет ребенок, слишком низкая, ему приходится работать изогнувшись, в напряженной позе, а это может при-

вести к искривлению позвоночника. Если рабочая плоскость поднята слишком высоко, то ребенок, как говорится, «пишет носом», а это вредно для зрения. Конечно, старшеклассники вполне могут заниматься за тем же столом, за которым сидят взрослые. Что касается учеников младших классов, то тут подобрать удобную мебель сложнее. Но сделать это надо обязательно.

В последние годы в наших магазинах появилась мебель отечественного и зарубежного производства, специально предназначенная для младших школьников. Она удобна, вполне соответствует гигиеническим требованиям и относительно недорога. Как правило, она может служить несколько лет, так как высоту ее можно регулировать.

Иногда ребята любят заниматься, забравшись с ногами на диван или поудобнее устроившись в кресле. Что касается старшеклассников, то им это особого вреда не принесет, но вот малыши должны заниматься обязательно сидя за столом.

Оборудуя место для занятий, нужно побеспокоиться и о том, чтобы свет падал на стол с левой стороны и тень правой руки не заслоняла написанного.

Следует также приучить школьника сразу приготавливать все принадлежности, которые будут необходимы ему в процессе занятий. Ведь нередко приходится наблюдать, как, усевшись заниматься с самыми наилучшими намерениями, школьник то и дело вынужден отвлекаться: то понадобилась промокашка, то нет резинки, то надо поискать линейку и т. д. На это уходит много времени, что расхолаживает ребенка.

У старшеклассников на столе во время работы находится много книг, тетрадей, чертежей и черновиков, и потому им нужно завести определенный порядок, всегда его придерживаясь. Например, исписанные листы, черновики, чертежи — все, над чем школьник кончил уже работать, но что еще может понадобиться, складывать справа от себя. То, что, наверняка, уже не потребуется, например тетради и учебники по уже сделанным урокам, вообще убирать со стола. Все то, что приготовлено к пользованию — словарь, линейку, карандаш, чистую бумагу и т. п.,— лучше класть слева от себя. Главное, чтобы на столе не было лишних вещей, а необходимые лежали под рукой.

Приучая школьника правильно работать, следует добиться, чтобы он работал интенсивно, с полной внутренней концентрацией на выполняемом задании. Это как раз то, чего не умел делать Федя, мысли которого постоянно отвлекались от работы.

Многие родители на первых порах не придают большого значения таким непроизводительным паузам в работе школьников и видят вред этих пауз только в том, что они увеличивают общее время, требуемое для приготовления уроков. До поры до времени родителей это и не волнует. Действительно, если в I—II классах ребенок вместо одного сидит полтора — два часа над уроками, то это не слишком бросается в глаза. Но когда родители замечают, что старшеклассник сидит по пять часов за уроками, которые можно было приготовить за два с половиной — три часа, они начинают беспокоиться и готовы принимать какие-то меры. Здесь важно понять, что вред бесцельных непроизводительных пауз не только в потере времени. Гораздо серьезнее другое. У человека, который привык работать вяло, часто отвлекаясь, темп мыслительной деятельности намного медленнее, чем у того, что привык работать интенсивно с полным сосредоточением.

Если, например, не брать во внимание те паузы, когда Федя отвлекался, глядя в окно или играя с карандашом, а просуммировать чистое время, ушедшее на решение задачи, то можно заранее сказать, что оно будет значительно больше, чем у школьника, привыкшего к интенсивной умственной работе. Это утверждение отнюдь не голословное. Справедливость его доказана рядом экспериментов. Вот, например, один из наиболее простых.

Человеку дают лист бумаги, на котором напечатан не связный текст, а отдельные буквы: каждая строчка состоит из разделенных равными интервалами букв, чередующихся в случайном порядке. Человек должен одни буквы вычеркивать, другие — оставлять. Скажем, все гласные зачеркнуть, все согласные оставить. Или более сложное задание: гласные зачеркнуть слева направо, шипящие согласные ⊥ справа налево, остальные — не трогать. Проверялось, как справляются с подобной работой в школе сильные и слабые ученики. Оказалось, что сами по себе задания особого труда не представляют ни для тех, ни для других. Число ошибок было у всех примерно одинаковым. Однако время, потребовавшееся для работы, было разным.

Сильные ученики выполняли задание быстро, почти не отвлекаясь. Слабые же ученики с трудом концентрировали внимание, и у них на выполнение того же задания ушло намного больше времени.

Привычка работать в хорошем темпе — очень важный момент в умении правильно заниматься. Человек, долго раскачивающийся и часто отвлекающийся, по существу все время работает вполсилы. Его мысли текут лениво, все время прерываясь и часто возвращаясь к уже пройденному.

Человек, включающийся в работу без промедлений и умеющий полностью сконцентрироваться, напротив, привыкает работать с отдачей, а когда он делает что-либо, полностью выкладываясь, мысль его работает напряженно. Вот почему так важно приучить школьника всегда работать интенсивно, с полным сосредоточением на выполняемой работе. В конце концов, тот или иной темп мыслительной деятельности усваивается и становится привычным для человека. Умственная работа в несвойственном для него темпе бывает очень тяжела и малопродуктивна.

Вспомните, что получалось, когда Феде удавалось, наконец, заставить себя работать быстрее, чем обычно. Формально он успевал выполнить задание, но усваивал материал плохо. Темп работы, который для другого школьника показался бы нормальным, для Феди был почти предельным.

Иногда при подготовке к экзаменам, когда вместе пытаются заниматься ребята, привыкшие к разному темпу умственной деятельности, можно услышать противоположные оценки:

— Тягомотина какая-то, а не работа,—говорят одни.

— Жуткая спешка,— не соглашаются другие.

Человек, усвоивший медленный темп работы, где-то ставит себе предел в возможности усвоения знаний, а для человека, привыкшего к работе в быстром темпе, такие возможности по существу безграничны.

Здесь можно предвидеть возражения со стороны тех родителей, которые считают, будто интенсивная умственная работа, хотя и позволяет выиграть время, все же сопряжена с большим внутренним напряжением, сильным утомлением и потому едва ли не вредна для школьника. Эта точка зрения ошибочна. Во-первых, объем заданий, который предлагается ребятам в каждом классе, строится

с учетом их возрастных, психологических и физиологических особенностей. Это подтверждает опыт нашей школы. Более того, последние исследования, проведенные в школе, показали, что умственные возможности детей еще не полностью используются, так что выполнение школьных заданий не может оказаться для ребенка работой «на пределе», если, конечно, он здоров.

Во-вторых, не надо думать, что работа в медленном темпе не составляет для школьника труда. «И с чего бы это ему уставать? — (помните?) заявляет Федин папа.— Он и так себе из работы устраивает сплошной отдых». Это неверно. Работа в привычном темпе при прочих равных условиях всегда приблизительно одинаково трудна. И если она в привычном быстром темпе требует бо́льших затрат энергии, чем в привычном медленном, то это компенсируется тем, что общее время, затрачиваемое на работу, оказывается меньше, а тем самым и трата энергии менее продолжительной.

В-третьих, многое зависит от правильного чередования работы и отдыха. Совершенно недопустимо поступают Федины родители, которые ввели правило: «Не выйдешь из-за стола, пока не сделаешь уроки». Короткие паузы, по 10—15 минут, аналогичные школьным переменам, совершенно необходимы и во время домашних занятий. Вполне вероятно, что развивающаяся усталость является одним из факторов, мешавших Феде после периода раскачки переходить на нормальный, с точки зрения взрослых, темп работы.

В КАКОМ ПОРЯДКЕ УЧИТЬ УРОКИ

Много споров вызывают вопросы: «В каком порядке делать уроки?», «С чего следует начинать — с устных или письменных, трудных или легких, интересных или скучных?»

Ответить на эти вопросы нелегко прежде всего потому, что нет и не может быть единого порядка приготовления уроков, рационального для всех школьников. Обычно в начальных классах учителя рекомендуют ребятам начинать приготовление уроков с письменных заданий, а потом переходить к устным. Для учеников I—II классов такая рекомендация, как правило, бывает оправданной. Дело в том, что ребята этого возраста еще не привыкли к дли-

тельным учебным нагрузкам и сравнительно быстро утомляются. Поэтому первоклассникам и второклассникам приготовление уроков следует начинать с наиболее трудных заданий, а для них чаще всего наиболее трудными являются письменные уроки.

До тех пор, пока процесс написания не стал автоматическим и требует дополнительных сознательных усилий ученика, письменные задания в большинстве случаев остаются труднее устных. В большинстве, но не во всех случаях. Если на уроке объясняли новый и трудный материал, если не все до конца понятно, если материал велик по объему, устные задания могут оказаться труднее письменных. Поэтому желательно приучать ребенка самостоятельно оценивать трудности выполняемой работы. Как это сделать?

Для начала пусть он сам попытается расположить по степени трудности заданные на сегодня уроки, а после того как они выучены, посмотреть, согласен ли он сам со своей предварительной оценкой трудности. Когда он научится это делать более или менее безошибочно, попросите его сравнить по трудности задания, полученные на вчерашний и сегодняшний день, а через некоторое время ответить на вопрос, какие из изучаемых в школе предметов легче, а какие труднее.

Научиться сравнивать по трудности различные учебные дисциплины для ребенка сложнее, чем сравнивать какие-то конкретные задания. Зато, научившись сопоставлять трудность различных школьных предметов, ученик будет уже в состоянии представить себе сложность заданных на сегодня уроков. Так постепенно, не без ошибок на первых порах, ребенок приучится самостоятельно решать, в каком порядке ему следует готовить уроки. Без этого умения заведенный с благой целью и в общем-то целесообразный постоянный порядок выполнения заданий может уже в третьем — четвертом классах перестать оправдывать себя.

Бывает, учащиеся поступают так: сначала старательно выполняют письменные упражнения, а затем приступают к устным заданиям и учат то правило, на которое были заданы эти письменные упражнения. Школьники недоумевают, когда старшие называют такой порядок неправильным: как же, ведь учительница еще в первом классе говорила, что письменные уроки надо делать в первую очередь!

Что же касается учащихся старших классов, то тут порядок приготовления уроков должны установить они сами на основе наблюдений над собственной работоспособностью, которые у них накопились. Если ученик знает, что он включается в работу сразу и без затруднений, работает вначале с подъемом и более продуктивно, чем к концу занятий, если он быстро утомляется, то ему прежде всего следует делать наиболее трудные уроки и постепенно переходить к более легким или более интересным занятиям.

Если же ученик втягивается в работу медленно, если продуктивность его работы нарастает постепенно, а наиболее производительно он работает спустя некоторое время после начала занятий, если, наконец, усталость появляется не скоро, то такому школьнику следует начинать с более легких или интересных занятий и постепенно переходить к трудным. Самую трудную, неинтересную работу следует отнести на середину либо на вторую половину занятий, судя по тому, на какое время приходится наивысший подъем продуктивности умственной работы.

Напомним еще раз, что небольшие перерывы в работе нужны не только малышам, но и старшеклассникам.

КОГДА ЦЕЛЕСООБРАЗНЫ ЗАНЯТИЯ С ОДНОКЛАССНИКАМИ

«Полезно или нет заниматься вместе с одноклассниками?» — этот вопрос часто вызывает затруднения и у ребят, и у взрослых. Ответ на него не может быть однозначным.

Слабому ученику бывает полезно заниматься некоторое время вместе с сильным. И не только потому, что сильный может объяснить слабому какие-то непонятные места. Слабый ученик, занимаясь вместе с сильным, постепенно усваивает приемы его работы, привычку заниматься всегда в одни и те же часы, приниматься за дело без промедления, составлять план и т. п. В свою очередь и сильному ученику это полезно. Нет лучшего способа выявить собственные пробелы, чем попытаться объяснить материал другому человеку. Но так бывает не всегда. Порой слабые ученики начинают обращаться к сильным по любому поводу, даже не подумав как следует над материалом. В свою очередь, сильный ученик иной раз не столько помогает товарищу, сколько демонстрирует ему свои знания, свое превосходство.

Совместные занятия могут быть очень полезными, а могут превратиться в пустую трату времени. Как же родителям об этом судить?

Если собирается группа примерно одинаковой успеваемости, если ребята не слишком отвлекаются на посторонние разговоры, если каждый активно участвует в работе, если в ходе проработки материала возникают короткие дискуссии, то такие занятия обычно дают хороший результат.

Но иногда совместные занятия ребят превращаются в своего рода «детский клуб», в котором обсуждаются все новости, начиная от школьных происшествий и кончая футбольными событиями. А подготовка уроков как-то незаметно уходит на второй план. Такие занятия, конечно же, бесполезная трата времени.

Иногда ребята изобретают какие-то свои приемы групповых занятий, которые позволяют им совместными усилиями быстро пройти материал. Например, они работают по конвейеру: один читает иностранный текст, другой ищет в словаре незнакомые слова, третий пытается делать перевод, а четвертый контролирует сомнительные места по грамматике. Или внутри неоднородной группы ребята распределяют обязанности таким образом, что каждый из них рассказывает только то, что он лучше знает. В таких случаях от совместных занятий ожидать хороших результатов не приходится, хотя многим родителям кажется естественным, что каждый из ребят объясняет товарищам именно то, что он хорошо знает. «А как же иначе?» — спрашивают они в недоумении. В такой ситуации целесообразнее поручить рассказ тем, кто послабее, а более сильным ученикам — внимательно следить за изложением, дополнять и уточнять его, направлять рассказ в нужное русло, если товарищ сбился или запутался.

ПЛАНИРОВАНИЕ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ

Планирование домашней работы по преимуществу касается старшеклассников. Дело в том, что в младших классах при небольшом числе учебных предметов, схожести, почти однообразии расписания на все дни недели и, наконец, более или менее постоянном объеме домашних заданий вопросы планирования практически почти не встают перед детьми. Ребенок привыкает к тому, что если он сядет

за уроки, скажем, в четыре часа, то к шести успевает все сделать. В крайнем случае просидит еще минут двадцать.

Иное дело у старшеклассников. У них бывают неравномерно загруженные дни. Сегодня, например, по расписанию пять уроков и один из них — физкультура. А завтра — шесть уроков, причем два из них — математика и физика, к которым необходимо готовиться особенно серьезно.

Бывает, что нагрузка в старших классах так велика, что в один из дней действительно трудно сделать все уроки как следует, если готовить их только накануне. Кроме того, старшеклассникам иногда задают домашнее сочинение, которое можно писать в течение нескольких дней, или другое задание в расчете на длительный период. Все это требует от них специального планирования времени.

Ученики старших классов должны уметь реально оценивать свои возможности и ясно представлять, сколько времени у них обычно уходит на каждый из предметов. Зная это, они могут приступить к недельному планированию. Сначала им следует определить, какие из дней недели сравнительно свободны, а какие слишком загружены. Лучше всего это сделать, составив на листе бумаги недельное расписание, отражающее, однако, не те уроки, которые будут в данный день в школе, а те задания, которые необходимо выполнить дома после школы. Тогда сразу же выявляется, какие дни недели загружены больше, а какие — меньше. После этого уже нетрудно установить, какие из уроков, задаваемых на «тяжелые» дни, можно будет сделать заранее, в «легкие» дни. Кроме того, учащиеся смогут выяснить, в какие дни останется больше свободного времени, которое можно использовать для написания домашнего сочинения или повторения большого по объему материала.

После этого можно составить рабочий план на все дни недели с указанием часов, отводимых на приготовление каждого урока. Но для того чтобы этот план помогал, нужно строго придерживаться двух правил: во-первых, сесть за уроки именно в то время, которое запланировано, а во-вторых, в процессе работы не выходить за рамки времени, отведенного на каждый из предметов. Этого-то как раз ребята часто не понимают.

— Я вчера не успела сделать ни истории, ни физики,— жалуется восьмиклассница,— потому что весь вечер проси-

дела над алгеброй: никак задача не получалась. А сегодня Мария Васильевна спросила — и по истории, конечно, двойка.

Ученица понимает, что двойка получена вполне заслуженно (ведь урок не выучен!), но в то же время не считает себя виноватой: ну при чем тут она, если задача никак не выходила? А вот мысль, что алгебра не должна «съедать» время, отведенное на физику и историю, не пришла в голову школьнице. Она не знает, что в случае подобных затруднений лучше всего переключиться на что-нибудь другое, а затем через какое-то время вернуться к алгебре. Как правило, это дает хороший результат. Можно попытаться быстрее приготовить остальные уроки, с тем чтобы осталось время для нерешенной задачи. Но в любом случае не следует занимать время, отведенное для других предметов: лучше уж прийти в школу, не окончив одного урока, чем вовсе не выучив двух других.

Итак, умение учиться заключается не только в рациональном построении своей внутренней мыслительной деятельности, в ходе которой человек усваивает новый материал. Не менее важна и внешняя организация этой деятельности, которая создает условия для успешного протекания внутренней.

КОНТРОЛЬ И САМООЦЕНКА

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ

Важным элементом учебной деятельности, который необходимо выработать у школьника, является контроль и самооценка. Без них невозможно говорить о формировании сколько-нибудь полноценного умения учиться.

К сожалению, далеко не все взрослые понимают это.

— Нет, вы только представьте себе, до чего обнаглела моя Наташка,— сказала мне как-то при встрече одна вполне культурная и образованная мама.— От горшка два вершка, во второй класс ходит, а уже все старается свалить на родителей. Вчера получила в школе тройку. Отец, конечно, ей говорит, почему, мол, тройка, ты же можешь учиться лучше. А она в ответ: «Это мама виновата».

— Да, не всегда найдешь, что ответить на такое. Интересно, что вы сделали?

— Да не я, а отец. Он ее просто выгнал из-за стола. Пойди, дескать, подумай, мама виновата в твоих тройках или ты сама.

— Ну, и что же?

— Такая упрямая девчонка! Минут через двадцать зовет он ее к себе. «Ну, как,— спрашивает,— подумала?» А она в ответ: «Все-таки мама». Конечно, он заставил девчонку извиниться: отца она все же побаивается. Но что же будет дальше? Кем вырастет этот ребенок!

Случай был достаточно знакомый. Пришлось перевести разговор в педагогическое русло.

— Скажите, а вы не выяснили, почему все же девочка считает вас, а не себя виноватой в низкой отметке?

— Что ж тут выяснять? Наглость. Наглость и желание свалить на кого-то. А хитрить она еще не умеет. Вот вам и пожалуйста: мама виновата, а она ни при чем.

— Интересно, а вам не приходило в голову, что вы могли дать ребенку повод, чтобы так думать?

— Я? Дать такой повод? Уж я ли не забочусь о ее уроках! Да она сама никогда за книгу не сядет, если я не посажу или бабушка. А когда выучит, опять же мне отвечает и тетради обязательно показывает.

— Вот-вот. Примерно так я и думал. Вы всегда ее проверяете?

— Всегда. Как пошла в школу, так и проверяю.

— И в тот раз, когда она получила тройку, тоже проверяли?

— Конечно. В том числе и стихотворение, за которое она получила тройку. Она мне его несколько раз отвечала.

— Почему же несколько раз?

— Ну, видите ли, она все-таки девочка с ленцой. Нет того, чтобы выучить, как следует, прийти и ответить сразу хорошо. Раз пришла — начала нормально, потом стоп! — забыла. Надо ей подсказать, тогда она дальше продолжает. И еще и еще. Иди, говорю, учи. Пошла учить. Снова приходит — то же самое, только реже. Потом вроде выучила, но читает сбивчиво, часто запинается. Снова посадила за книгу. Наконец, сумела прочитать, как следует. Все, говорю, теперь ты его выучила. Мой руки и иди ужинать.

— И после всего этого вы утверждаете, что никакого повода ей не давали, а все дело в том, что дочка хочет свалить на вас вину за школьные неудачи? А вам не приходило в голову, что она права, с ее детской точки зрения, разумеется? Подумайте. Девочка приходит к вам раз, вы говорите, что она еще не выучила. Потом другой, третий. Наконец, признаете, что стихотворение выучено. Вы были довольны, вы высказали свое одобрение. Вы признали, что она сделала все, как надо. И если за это учительница поставила тройку, девочка считает, что это вы ее подвели. Сказали, что все в порядке, значит, вы гарантировали ей, что урок выучен хорошо. А на поверку оказалось, что не так. Впрочем, оно и понятно почему. Из ваших же слов видно, что вы сочли, что урок выучен после первого же раза, когда дочка прочла стихотворение без запинки. А ведь это вовсе не значит, что они не появились бы в следующий раз. По-видимому, вам уже начало все это надоедать и хотелось поскорее послать девочку ужинать.

— Ну, не надо так сурово. Пожалуй, вы правы, я кое-что не так сделала, но с нее-то это вины не снимает. Разве она не могла после ужина повторить стихотворение, если чувствовала, что не знает его?

— В том-то и дело, что она этого не чувствует.

— То есть как это не чувствует? И вы, и я, и все люди понимают, знают они материал или нет.

— Что касается вас и меня, это, наверное, правильно. Но про всех людей я бы этого не сказал. И уж во всяком случае про школьников.

— Как же так? Я вас не понимаю.

Пришлось заняться популяризацией психологических знаний и рассказать о том, какое место в учебной работе занимает контроль и самооценка.

Говоря о контроле и самооценке, мы имеем в виду умение сознательно регулировать процесс учения и достаточно правильно оценивать его результаты.

Вроде бы простая вещь — умение самому оценить, выучил ли ты уроки и насколько твердо. Но это, оказывается, представляет немалые трудности для школьника, особенно в первом — втором классах.

Вернемся ненадолго к разговору, с которого мы начали изложение этой главы. Пример этот, прямо скажем, достаточно типичен.

Прежде всего Наташа упускает из виду даже саму необходимость сесть за уроки. За книгу ее усаживает мама или бабушка. Конечно, девочка помнит, что уроки надо готовить каждый день и, следовательно, сегодня тоже, но в своем поведении она этим соображением фактически не руководствуется.

Все Наташины уроки — и устные и письменные — обязательно проверяет мама. Так повелось со дня поступления в школу, так это продолжается и до конца второго класса. Понятно, что контролю девочка научиться не может, он полностью передоверен маме.

Вполне понятно, что при такой постановке дела не Наташа, а мама решает, выучен урок или не выучен. Перед девочкой даже не возникает вопрос, выучила ли она урок, а если выучила, то на какую отметку. Она действительно не отдает себе отчета в том, хорошо знает она материал или нет. Поэтому тройка, которую ставит учительница за стихотворение, которое мама сочла хорошо подготовленным, для девочки «гром среди ясного неба».

Вместе с тем Наташа — вполне добросовестная ученица. Если бы мама сказала, что стихотворение выучено плохо, девочка, наверняка, села бы за книгу снова и постаралась бы выучить лучше.

Вполне логично, что Наташа считает маму виноватой. И еще хорошо, что маме такой семейный конфликт сравнительно нетрудно ликвидировать. Хуже бывает, когда ребенок, приученный к тому, что мама всегда права, начинает считать виноватой учительницу, полагая, что она его почему-то невзлюбила и занижает отметки. Случай этот достаточно трудный, и о нем пойдет речь ниже.

Итак, важным компонентом учебной деятельности, который обязательно должен быть сформирован у школьника, является контроль и самооценка. Именно сформирован. Дело в том, что обычно ребята, поступающие в первый класс, достаточно хорошо могут контролировать свое внешнее поведение, но еще не умеют толком держать под контролем свою умственную деятельность. И причина этого не столько в легкой переключаемости детей (то, что взрослые иногда называют «скачкой мыслей»), сколько в непонимании ими задач контроля и самооценки. Обычная в этом смысле ошибка, допускаемая школьниками, заключается в следующем. Для того чтобы выучить, скажем, правило, ребенок садится и пытается запомнить его в ходе многократного прочитывания. Он не замечает пропущенного или измененного им слова, хотя при этом нередко искажается смысл самого правила. Прочитав материал 5—6 раз, ребенок откладывает книгу и заявляет: «Выучил». При этом ребенок не пользуется активным воспроизведением материала ни как средством запоминания, ни как средством контроля. Он не пытается сам повторить нужное правило, чтобы убедиться, знает он его или нет. Он говорит: «Выучил», когда чувствует близость того, что он запомнил, к оригиналу. То, что при этом могло выпасть какое-то слово и измениться смысл правила, он самостоятельно обнаружить не в состоянии.

Иногда у школьника возникает убеждение, что он «понял» и «знает» на том основании, что в классе после объяснения учителя он смог привести верный пример и заслужил одобрение.

Очень часто — особенно в старших классах — ощущение понятности, возникающее при первом знакомстве с материалом, смешивается учащимися с эффектом усвоения. «Ну, как же так? Я вчера читал и все понял! А сегодня вызвали — и ничего не мог рассказать?» — недоумевает иной раз старшеклассник. А дело заключается в том, что, прочитав один раз материал, ученик закрыл учебник и

больше к этому предмету не возвращался («Чего же тут делать, раз все совершенно понятно!»), не попытался сам убедиться, запомнил он заданный урок или нет.

Но ведь само по себе понимание еще не гарантирует успешного воспроизведения. Иначе установка на запоминание, о которой шла речь выше, была бы просто излишней. Школьник, который не понимает этого, естественно, и не пытается убедиться, запомнил ли он то, что учил.

Все эти случаи характерны одним и тем же моментом — отсутствием контроля за результативностью своего труда. По существу дела учащийся не знает, выучил он урок или нет. Он может сказать, что он прочитал его столько-то раз, но когда пытается оценить, каков же результат этого чтения, здесь его оценки сплошь да рядом бывают ошибочны.

Несформированность контроля приводит еще и к неумению оценить, в чем заключаются встреченные им трудности в учебе. Ученик может только констатировать факт: «Я не умею решать задач», «Я плохо выучиваю стихотворения» и не понимать, что́ же именно вызывает трудность, что́ мешает решить задачу или выучить стихотворение. Если начать их расспрашивать, дети называют причины, подчас очень далекие от действительности, ссылаются на плохую память («Все понятно, а рассказать не умею... такой уж я»), на собственную неспособность («Не могу — и все!») и так далее. Иногда в этих случаях они воспроизводят ответы, невольно подсказанные взрослыми. Например, простого вопроса: «Ты что́, торопишься, что ли?» бывает достаточно, чтобы ребенок все свои неудачи начал объяснять излишней торопливостью, хотя на самом деле он вовсе не склонен к поспешной работе.

Необходимость сформировать у ребят-школьников контроль и самооценку не вызывает никаких сомнений.

Но что для этого следует сделать?

Если речь идет о начальных классах, то прежде всего необходимо довести до сознания ребенка со всей ясностью одну простую истину: только повторяя урок самому себе, товарищам, родителям, можно убедиться, выучил ты его или нет. Иначе говоря — показать контролирующую функцию повторения.

Необходимо приучить ребенка все время, и в процессе работы и по ее окончании, сравнивать свою работу с каким-то образцом: если это стихи — то с текстом, напечатанным в книге; если «письмо» — то с прописями и т. д.

В качестве образца для сравнения может выступать не только то, что демонстрировал учитель в классе, но и ответы лучших учеников.

Учителя в школе специально обучают ребят приемам самоконтроля. Показывают, например, как надо пользоваться проверкой арифметических действий, сверяться с ответом в задачнике. Самостоятельная проверка этих действий (например, деления умножением и т. д.) и сверка результата с ответом при всем их различии выполняют одну и ту же функцию — контроля. Но тут важно подчеркнуть, что первый навык самоконтроля (проверка деления умножением) может быть использован только по прямому назначению, а второй (бессистемные манипуляции данными, имеющимися в условии задачи, в надежде «подогнать» их к ответу) иногда тоже используется ребятами.

Вообще, чем раньше поймет школьник необходимость постоянного самоконтроля, тем лучше. Очень большую ошибку делают те родители, которые берут функцию контроля на себя и стремятся как можно дольше удержать ее за собой. Они заставляют ребенка отвечать им устные уроки; просматривают его тетради с домашними заданиями; беспокоятся, все ли он взял с собой, когда уходит в школу, и собирают ему портфель; следят за тем, чтобы он вовремя сел за уроки и выучил все, что задано, и т. д.

Слов нет, на первых порах подобная помощь бывает нужна маленькому школьнику. Но, оказывая ее, взрослые должны все время помнить, что главная цель заключается в том, чтобы всему этому постепенно научить самого ребенка, а не подменять его как можно дольше, к чему часто стремятся родители. Ведь в подобной ситуации ребенок, как правило, не чувствует ответственности за плохо выполненное задание. «Ну и что ж из того, что учительница поставила тройку»,— рассуждает маленькая Наташа.— Ведь эту работу вчера просмотрела мама и была довольна». Аналогично ученик не чувствует вины, если забыл что-то дома: и действительно, причем тут он, если портфель ему собирает бабушка. Если родители задержались на работе и вовремя не посадили ребенка за уроки, он считает их виноватыми в плохой отметке и заявляет им: «Из-за вас получил двойку».

Короче говоря, помочь ребенку с первых дней обучения овладеть контролем, показать, что это такое, как он осуществляется, и постепенно приучить его самого конт-

ролировать и оценивать свои действия — вот задача, которая встает перед взрослыми.

С течением времени, когда ребенок овладевает наиболее простыми формами контроля, необходимо проследить, чтобы первичное впечатление понятности урока он не начал принимать за свидетельство того, что материал уже усвоен. Обычные признаки кажущейся понятности задания — заявления ребенка, что он может делать упражнения раньше, чем выучит правила; утверждения, что в классе было так понятно объяснено, что учить и повторять совершенно не требуется; уверения, что плохую отметку в классе он получил случайно, так как все забыл в момент, когда вызвали, но вообще-то он все знает хорошо и т. п.

В последнем случае ребенок иногда может действительно после опроса припомнить забытый материал. Но только надо знать, что такое непроизвольное припоминание (когда что-то вспоминается не тогда, когда человеку нужно, а всплывает в сознании в самый неожиданный момент) не может служить показателем того, насколько хорошо был в действительности выучен урок. И надо суметь разъяснить это школьнику.

Кроме того, до сознания ребенка необходимо довести, что само по себе первоначальное понимание еще не обеспечивает уверенного ответа, когда его вызывают на уроке. Если этот момент упустить из виду, то может получиться парадоксальное явление, которое нередко ставит взрослых в тупик: чем лучше объясняет учитель в классе новый материал, тем меньше начинают ребята работать дома. А ведь по существу дела ничего странного тут нет. Это логически вытекает из отождествления понимания с усвоением: зачем же учить, если все понятно?

По мере того как ученик переходит из класса в класс, меняется и объем и качественное содержание изучаемого материала. Соответственно этому меняются и приемы умственной работы школьника. Понятно, что и приемы контроля должны также измениться.

Вначале пересказ материала был одновременно и способом заучивания и способом контроля. С течением времени пересказ вслух или про себя становится по преимуществу методом самоконтроля и должен помогать ученику разобраться, выучил он урок или нет, а что касается самого материала, то решающее значение имеют разные виды активной работы над ним.

Затем полный развернутый контроль начинает постепенно сокращаться, и ученик все чаще проверяет прочность запоминания, воспроизводя только логическую опорную схему материала. Повторять несколько раз заданный урок во всей его полноте, как это требуется при ответе в классе, становится приемом нерациональным, трудоемким и отнимающим в силу большого объема материала очень много времени. Поэтому старшеклассники, овладевшие правильными учебными навыками и привыкшие самостоятельно работать над рационализацией своего умственного труда, контролируют себя, намечая в уме план ответа. Если ученик мысленно представляет себе схему ответа, значит, он хорошо помнит содержание.

Наконец, некоторые из учеников, хорошо овладевшие приемами учебной работы, контроля и самооценки, основываясь на своем большом индивидуальном опыте, иногда вообще отказываются от контроля как специального действия, завершающего работу над материалом. Текущий контроль, осуществляемый ими в ходе приготовления урока, подчас даже не осознанный, даст им вполне надежное представление о том, насколько хорошо выучен сегодняшний урок. Как правило, такие ученики без всяких попыток воспроизведения материала могут точно сказать, на какую отметку они выучили урок.

Полное повторение заданного урока самому себе, как будто бы это ответ в классе, становится резервным приемом, используемым только в случае возникающих трудностей.

И все-таки проблема контроля и самооценки постоянно остается на повестке дня даже в тех случаях, когда старшеклассники полностью овладели этим умением. Только эта проблема несколько меняет свое содержание. Теперь на первый план выступает уже не необходимость научить школьника контролировать и оценивать себя, а необходимость добиваться того, чтобы эта оценка отражала действительное положение дел и была, насколько это возможно, устойчивой. Ведь в подростковом и юношеском возрасте внутренний мир человека только формируется, он переменчив и противоречив. В этом периоде очень часто глубокая неуверенность в себе причудливым образом сочетается со своеобразным гонором, с непомерно высокой оценкой своих достижений. Естественно, что это распространяется и на дела, связанные со школой. Поэтому и получается, что из

всех компонентов учебной деятельности контроль и самооценка являются наиболее уязвимыми для всяких посторонних влияний.

Действительно, если школьник видит учебную задачу за каждым конкретным заданием, которое предложил учитель, то он и впредь будет стремиться находить ее всегда, когда надо что-то выучить. Если он овладел какими-то рациональными приемами заучивания, то он будет искать возможность пустить их в ход везде, где их применение является оправданным. Но если школьник сегодня сумел правильно оценить уровень своих знаний, то еще не обязательно завтра его оценка будет тоже правильной. И в этом играют роль не только постоянные факторы (вроде того, что одни педагоги могут оказаться более требовательными, чем другие), но и факторы чисто случайные (вроде реплики, брошенной кем-то из товарищей, похвалы, услышанной от авторитетного для школьника человека, нечаянного везения или невезения при опросе).

Родителям следует обратить особое внимание на то, чтобы у школьника постепенно складывались достаточно прочные, устойчивые и объективные критерии оценки самого себя и своих знаний. Без этого ваши дети и вы можете столкнуться с одной из самых неприятных проблем, возникающих в школе,— проблемой объективности школьной отметки или проблемой самооценки и отметки.

Рассмотрим подробнее, в чем она заключается.

САМООЦЕНКА И ОТМЕТКА

Проблема объективности школьной отметки возникает в тех случаях, когда обнаруживается расхождение между тем, как ученик оценивает свои собственные знания, т. е. самооценкой, и тем, как их оценивает учитель, что соответственно выражается в выставляемых им отметках. Если такого расхождения нет, то не возникает вопроса об объективности, даже если учитель выставляет низкие отметки. Школьник может из-за них тяжело переживать, но сомнений в справедливости отметок у него не возникает. Но если возникает расхождение между отметкой и самооценкой, то оно, как правило, ведет к проблеме: объективно ли ставится отметка?

Случаи такие не так уж редки.

— Мне занижают отметки!

Такие заявления достаточно часто приходится слышать от плохо успевающих и даже «средних» учеников, если удается вызвать их на откровенный разговор на тему об их школьных успехах. С вопросом о заниженных отметках сталкиваются и педагоги и родители, причем последние гораздо чаще. Учитель обычно только по косвенным признакам может судить о появлении в классе мнения, что он несправедливо ставит оценки. Родителям сплошь да рядом приходится выслушивать от своих детей открытые заявления о том, что учитель поставил отметку неправильно. И надо сказать, что в общем-то родители плохо понимают, как нужно реагировать на такие слова. Одна крайность заключается в том, что они полагают: долг родителей — всеми мерами, включая наказание, поддерживать авторитет школы и учителя. Иногда они искренне думают, что учитель не может ошибаться, выставляя оценки, но все равно считают, что у школьника такая мысль не должна появляться, и стремятся всеми доступными им средствами искоренить ее. Другая крайность заключается в том, что родители легко принимают на веру слова школьника о заниженных отметках и не только снижают уровень своих требований к сыну или дочери, но и жалеют их, как незаслуженно обиженных. Поощрения — ласковое слово, билеты в кино и т. п.— школьник теперь получает не в случае, когда он приносит домой хорошие отметки, а наоборот — когда получает плохие. Если такие родители имеют к тому же вспыльчивый и не очень сдержанный характер, то рано или поздно они отправляются в школу и устраивают бурное объяснение с учителем. А поскольку это объяснение имеет своей целью не выяснить причину возникших недоразумений, а защитить «несчастного» ребенка от систематических несправедливостей, то, естественно, найти общий язык с учителем не удается. После этого конфликт начинает разрастаться, в него втягиваются и другие педагоги, директор, родительский комитет. Возникают разговоры о переводе «обиженного» ребенка в другой класс, в другую школу. Больше всех страдает от этого, конечно, сам школьник.

Конечно, и полное недоверие к заявлениям о заниженной отметке и принятие этих заявлений на веру — крайности, хотя встречаются они не так редко. Чаще всего взрослые просто не знают, что сказать. Может быть, сын или дочь вполне добросовестно заблуждаются, говоря о несправа-

ведливой отметке, а может учитель ошибся — кто знает, что там было в классе?

Давайте же разберем типичные случаи, когда у школьника возникает представление о заниженной отметке, и подумаем, как быть в таких случаях.

Прежде всего — что такое отметка? Точнее, в какой мере она отражает объективный уровень знаний учащегося, а в какой — она отражает субъективное мнение учителя?

С одной стороны, мы знаем, что в основе действующей в нашей школе пятибалльной системы лежат единые обязательные для всей страны требования. Мы знаем, что сложилась эта система оценок еще в дореволюционное время и оправдала себя в ходе развития советской школы. Все это говорит нам о том, что с помощью отметки действительно оценивается реальный уровень знаний, имеющийся у школьника. Об этом же свидетельствуют простые житейские наблюдения. Скажем, понятие «двоечник» или «отличник» совершенно однозначно говорит об уровне знаний школьника любому человеку, а не только педагогу. Или другой подобный факт: как правило, выслушав ответ одноклассника, ребята могут совершенно безошибочно сказать, какую оценку поставит ему учитель. Напрашивается вывод о том, что отметка есть объективная оценка знаний.

Но, с другой стороны, всем хорошо известно, что бывают строгие и либеральные учителя. Мы знаем, что при переходе в другой класс или в другую школу у ребят нередко возникают трудности, связанные именно с расхождением оценок, которые ставили примерно за одинаковый ответ на старом месте учебы и теперь. Иногда это расхождение бывает столь значительным, что какое-то время школьник бывает попросту дезориентированным. Мы знаем, что у некоторых учителей ребята имеют невысокие оценки и тем не менее блестяще сдают экзамены в институт, а у других — сдают вузовские экзамены значительно хуже, несмотря на то, что школьные отметки были достаточно высокими. Все это, по-видимому, говорит о том, что отметка отражает субъективное мнение учителя.

— Ну, и к чему мы приходим? — вправе спросить читатель.— Часть фактов говорит об объективности отметки, часть — наоборот. Где же истина?

Здесь уместно обратиться к некоторым положениям современной психологии, а именно — к учению о субъек-

тивном измерении. Все мы еще со школьных лет прочно усвоили понятие об объективном измерении. Мы знаем, для того чтобы оценить вес, скорость, расстояние и т. д., мы должны сравнить измеряемый объект с каким-то эталоном. Вес мы измеряем килограммами и тоннами, длину — метрами или километрами и т. д. Мы даже не представляем себе, как можно измерить что-либо, не имея подобной мерки. А между тем каждый из нас производит подобные измерения достаточно часто.

Популярность актеров или политических деятелей, уровень мастерства известных футболистов, приятность какого-либо напитка на вкус, красоту человеческого лица или изящество продающейся в магазине ткани — все это нельзя оценить с помощью каких-либо эталонов. Таких эталонов попросту нет. А между тем мы сравниваем их между собою и даем оценки совершенно уверенно, более того, эти оценки часто совпадают у самых разных людей.

Все согласятся с тем, что, например, Лев Яшин играл лучше современных ему вратарей; что лицо Венеры Милосской прекрасно; что хорошо приготовленный суп вкуснее, чем пересоленный или недосоленный. Каждый из нас производит такие оценки, опираясь на свои представления о красоте, симпатичности или антипатичности, пользе или бесполезности и т. д., а эти представления у больших групп людей, живущих в сходных условиях, оказываются весьма близкими. Это позволяет использовать субъективную оценку для сравнения вещей, на первый взгляд несравнимых между собой, и широко применять получаемые результаты для прогнозирования. Какими качествами должен обладать, скажем, руководитель предприятия, если он хочет завоевать расположение своих подчиненных; какие расцветки тканей понравятся потребителю, а какие — «не пойдут»; от чего зависит успех кинофильма у зрителя; в каких случаях можно рассчитывать, что разойдется весь тираж новой книги, а в каких — тираж следует уменьшить?.. На множество подобных вопросов помогают ответить психологические методы, основанные на использовании субъективных оценок.

Но... Вот оно это пресловутое «но»! Если в объективном измерении предмет, который весит 2 *кг*, всегда и для всех без исключения людей тяжелее того, который весит только 1 *кг*, то в субъективном измерении дело обстоит иначе. Почти всегда найдется несколько человек, чьи вкусы или

симпатии отличаются от вкусов и симпатий большинства. Кому не известны обычные разговоры болельщиков о том, что, дескать, в наше время нет таких игроков, как раньше. Теперешние болельщики вспоминают В. Боброва и В. Федотова, А. Пономарева и Б. Пайчадзе и часто находят, что сейчас нет таких футболистов. Точно так же, когда эти игроки еще выступали на зеленом поле, любители футбола говорили про Ф. Селина и Н. Старостина, М. Бутусова и М. Якушина и приходили к тем же самым пессимистическим выводам. (Кстати, по поводу этой тенденции футбольных болельщиков один из спортивных обозревателей довольно ядовито заметил: «Хорошо, мол, что результаты, показанные бегунами, измеряются объективно; иначе, наверняка, нашлись бы желающие поспорить о том, кто быстрее бегал — Владимир Куц или братья Знаменские».)

Точно так же среди достаточно многочисленной группы людей найдется несколько любителей недосоленных или пересоленных блюд, чей вкус разойдется со вкусом большинства; а среди большой массы найдется кто-нибудь, кого оставляет равнодушным красота Венеры Милосской, и который соглашается с тем, что она прекрасна, лишь потому, что все так говорят.

Вот теперь мы приходим к очень важному для нас положению. Субъективное измерение дает нам лишь среднее значение того, что мы хотим оценить, или тенденцию большинства в изучаемой группе лиц. Отклонения от полученного результата не только могут быть, но, более того, обязательно должны быть. Говоря языком науки, мы имеем здесь широкий разброс значений вокруг представительной величины. Но поскольку мы имеем дело с субъективной оценкой, необходимо помнить, что она отражает лишь преобладающую тенденцию, и нельзя ожидать, что все реально встречаемые в жизни случаи совпадут с общей тенденцией. Почему-то именно эту особенность субъективного измерения люди обычно упускают из виду.

Оценка знаний учащегося по пятибалльной шкале, принятая в современной школе, является типичным случаем субъективного измерения. Вот почему мы так подробно останавливались на его особенностях. Все, что сказано выше о субъективном измерении, относится и к выведению школьных отметок. Это значит, что действующая система в среднем позволяет совершенно правильно оценивать уровень знаний учащихся, но в отдельных случаях может

давать не соответствующие действительному положению результаты. Негодовать или протестовать против этого бессмысленно. Так было, и так, видимо, будет еще очень долго. Во всяком случае, за тысячи лет существования цивилизации человечество не сумело найти лучшего способа проверки знаний. Появившиеся у нас машины-экзаменаторы пока что годятся только для проверки знаний учащихся по сравнительно узким разделам курса. У них нет ничего, что заменяло бы педагогический такт, интуицию, догадку, способность в широких пределах на ходу менять тактику опроса в зависимости от получаемого ответа и т. п. Давайте же пока смиримся с тем, что отметки нашим детям будут ставить учителя, а не машины. А раз так, то и ожидать, что каждая поставленная отметка абсолютно точно отражает уровень знаний, невозможно. В среднем — да, но не в каждом отдельно взятом случае. Поэтому нет ничего страшного, если оценка вашим сыном или дочерью своего ответа иногда разойдется с оценкой учителя. Важно только, чтобы это расхождение не было слишком большим (по-видимому, разумные пределы его должны составлять 1 балл) и не повторялось слишком часто. В большинстве случаев ребята сами правильно относятся к такому расхождению. И не переживают его как намеренную несправедливость.

Но бывают и другие случаи.

Случай первый: особенности характера школьника. Наблюдать его приходится чаще всего среди старшеклассников или среди ребят, хотя бы несколько лет уже проучившихся в школе.

Школьнику хочется добиться успеха в учебе, привлечь к себе внимание, завоевать положение в коллективе. К этому можно прийти медленно, шаг за шагом, добиваясь новых достижений и завоевывая все новые позиции. Но это долгий процесс, а признание хочется получить по возможности быстрее. Тем более что общественное мнение, как правило, не сразу откликается на достигнутые успехи, а реагирует с известным запозданием. И вот в уме учащегося начинают фиксироваться все случаи занижения отметки. Он отмечает про себя, что сегодня ему поставили «четыре», хотя в общем-то можно было поставить и пятерку, и что подобный случай был два месяца тому назад. А те случаи, когда учитель поставил ему отметку выше, чем он заслужил, в сознании не задерживаются. Школьник

уже не принимает во внимание, что на контрольной он получил четверку, хотя, по совести говоря, она была написана скорее на тройку. Он упускает из виду, что между двумя «заниженными» отметками его тоже спрашивали и поставили справедливую даже с его точки зрения отметку. Если постоянно игнорировать случаи, когда учитель ставит «правильную» отметку, и те спорные случаи, когда учитель предпочел ее завысить, то через некоторое время в распоряжении ученика может оказаться достаточно широкий набор фактов, будто бы свидетельствующих о систематическом занижении ему отметок.

Такой односторонний подбор фактов может иметь в своей основе самые различные причины. Далеко не всегда это связано с повышенным уровнем притязаний, как мы только что говорили. Могут быть и другие случаи, помимо рассмотренного: например, повышенная мнительность или легкая ранимость, которая может уже быть у школьника или появиться как следствие трудностей развития в подростковом возрасте, или привычка фиксировать свое внимание на отрицательных переживаниях, которую ребята иногда перенимают у взрослых.

Словом, причины могут быть совершенно разные. Важно подчеркнуть, что не следует в этих случаях подозревать школьника в систематическом обмане. Он, как правило, искренне убежден в том, что ему занижают отметки. То, что в его сознании застревают случаи, подтверждающие это убеждение, и отсеиваются те, которые ему противоречат, является не виной, а бедой ученика. Поэтому не упреки, не наказание, а кропотливое убеждение должно быть союзником родителей, если они столкнутся с описанным явлением.

Прежде всего нужно пойти в школу, установить контакт с учителем (или учителями), с классным руководителем. Конечно, не надо начинать с заявления о том, что вы, дескать, занижаете отметки моему ребенку. В большинстве случаев не надо говорить об этом даже в третьем лице, передавая мнение самого ученика. Не надо забывать, сколько сил, труда и здоровья отдает ребятам любой учитель, и какой горькой обидой может оказаться для него даже одно только предположение о том, что он неправильно ставит отметки. Лучше сначала выяснить мнение учителя о вашем сыне или дочери — как ему дается учеба, способный он или не очень, усидчив ли, умеет ли заниматься, чего ему

не хватает, чтобы лучше учиться. Отсюда уже нетрудно перекинуть мостик к разговору о конкретных отметках, полученных учеником, выяснить, чем же был недоволен в каждом отдельном случае учитель, почему он поставил данную отметку, а не более высокую.

По ходу разговора вы поймете, нужно ли ставить учителя в известность, что вас привела в школу забота о заниженных отметках, а не просто естественное для родителей желание пообщаться с учителем и выяснить его мнение о том, как учится ваш ребенок. Не забывайте, о необходимости особо высокой тактичности при разговоре на эту тему. Может быть, специально эта тема и не будет подниматься в вашем разговоре, а вы, например, просто попросите учителя, чтобы он в двух словах указывал школьнику на недостатки его ответа, когда ставит отметку в журнал.

Другой важный путь, помогающий родителям разобраться в том, насколько обоснованно мнение школьника о занижении отметок, заключается в разговоре с его одноклассниками. Очень плохо делают те родители, которые отваживают друзей своего ребенка от посещения сына дома. Конечно, от присутствия в доме нескольких ребят могут быть некоторые дополнительные хлопоты и неудобства. Но надо мириться с их неизбежностью. Хуже бывает, если родители не знают, каков круг общения их детей, с кем они дружат, в каком направлении влияют эти друзья. Ни вмешаться в нужный момент, ни направить свое воспитательное влияние в желательную сторону родители тут не могут. Поэтому пусть ваши дети имеют право приводить в дом своих друзей. Это не значит, конечно, весь двор. Но пусть несколько наиболее близких приятелей будут приходить к вам без опасения и оглядок, приходить не только по делу (узнать, какие заданы уроки, решить вместе трудную задачу), но и поиграть, поговорить, поспорить, почитать книжку, посмотреть телевизор. Если у вас в комнате тесно, не беда. Постарайтесь принимать ребят спокойно и дружелюбно.

Так вот, если ваш сын или дочь начинают жаловаться на занижение отметок, один из путей выяснить действительное положение дел — это поговорить с их школьными товарищами. Конечно, с теми из товарищей, с кем вы имеете достаточно хороший контакт. Если вы с этими товарищами раньше не были знакомы, и в первом же разговоре начнете выяснять, что они думают об оценках, полученных

в классе вашим ребенком, то почти наверняка (в силу неписанного правила ребячьей солидарности) они начнут всячески выгораживать своего товарища. Пусть они побывают у вас в доме несколько раз, пусть у них пройдет неизбежная вначале скованность в разговоре с вами, пусть ребята привыкнут беседовать при вас о своих школьных делах, только после этого вы можете постепенно выяснять мнение одноклассников об оценках, которые приносит ваш ребенок из школы. Следует учесть, что обычно ребята охотно берут на себя роль борцов за справедливость, поэтому, если только не будут стеснены вашим присутствием, охотно устроят диспут на тему о том, насколько правильно была поставлена сегодня отметка одному из них. Несколько таких разговоров и обсуждений дадут вам богатый материал для размышлений. И если дело заключается в появившейся у школьника тенденции обращать внимание только на случаи, когда учитель мог бы поставить ему более высокую оценку, но почему-то этого не сделал, и опускать все другие, то через некоторое время эта тенденция вам станет ясной.

Наконец, известный материал для суждений по этому предмету может вам дать выборочная проверка уроков. Вряд ли, скажем, можно проверить дома, насколько соответствует полученная отметка реальным знаниям, если ученик решал у доски математическую задачу. Но, скажем, знание урока по истории или иностранному языку обычно поддается домашней проверке.

Важно только не торопиться при этом с выводами, не делать поспешных заключений на основе одного разговора с учителем, либо мнения, услышанного от ребят, либо проверки знаний дома. Пусть ваше решение формируется неспеша, постепенно, по мере того, как будут накапливаться факты и точно так же пусть будет лишена поспешности ваша работа, направленная на то, чтобы переубедить школьника. Убеждение, что учитель занижает отметки, формировалось медленно. Столь же медленным будет и процесс развенчания этого убеждения. Не следует ожидать, что ваш разъяснительный разговор сразу ослепит светом истины «заблудшую душу» ребенка, станет каким-то переломным моментом, начиная с которого все изменится и пойдет совершенно по-другому. Терпеливо и настойчиво напоминайте ребенку и о тех случаях, когда отметки, по его собственному мнению, были ему поставлены пра-

вильно или даже чуть завышены. Не бойтесь, что испортите дело, если признаете, что учитель тоже человек и может иногда ошибаться. К тому же все равно школьник рано или поздно придет к этой мысли. В любом случае это лучше, чем убеждение, что учитель — злое существо, неизвестно почему невзлюбившее «бедное дитя» и стремящееся поставить ему отметку похуже.

Таким образом, мы видим, что причиной появления у школьника мнения о том, что ему занижают отметки, могут быть прежде всего его собственные характерологические особенности: либо мнительность, либо тенденция фиксировать внимание преимущественно на неприятных событиях и явлениях, либо более сложные вещи, вроде случаев, когда попытки самоутверждения разбиваются о недостаточно высокие отметки. Но мнение о систематическом занижении отметок может возникнуть у школьника и в результате дефектов в формировании учебной деятельности.

Мы говорили выше об учебной деятельности, о выделении учебной задачи и предмета усвоения, о правильных и неправильных учебных приемах, о формировании контроля и самооценки. Посмотрим теперь, как недостатки в сложившейся учебной деятельности могут привести к появлению у школьника мысли о том, что ему занижают отметки. У учащихся начальной школы это обычно бывает связано с неумением осуществлять контроль и самооценку. Очень часто приходится наблюдать, что над малышом, который едва переступил школьный порог, родные устанавливают полную опеку.

Конечно, на первых порах ребенку нужна такая помощь. Ошибку делают не те родители, которые эту помощь оказывают, а те, которые стремятся как можно дольше сохранить функцию контроля за собой, в результате чего у ребенка умение контролировать себя и давать самооценку просто не вырабатывается. По существу дела, учащийся не знает, выучил он урок или нет. А если выучил, то на какую отметку. Это должен сказать ему взрослый.

А ведь взрослый — далеко не всегда хороший педагог и не всегда учитывает возрастные особенности ребенка. Помните маленькую Наташу, которую мама заставила учить стихотворение до тех пор, пока та не сможет безошибочно его повторить? Когда, наконец, девочке удалось это, мама заявила, что стихотворение выучено хорошо и отправила дочку ужинать. В чем мамина ошибка? В том,

что она не учитывает возрастных особенностей ребенка и по существу не видит разницы между взрослым человеком и восьмилетней девочкой.

Действительно, для взрослого человека однократное повторение короткого стихотворения обычно является вполне достаточной гарантией того, что он сможет припомнить его завтра. А для восьмилетнего ребенка — нет. И вот назавтра девочка получает за стихотворение тройку. Но ведь накануне мама сказала, что стихи выучены хорошо. Отсюда один из двух выводов: либо неправа мама, либо неправа учительница. В первом случае ребенок, как это было с Наташей, придя домой, говорит матери: «Из-за тебя получила тройку». Во втором заявляет: «Мне занижают отметки!» И не надо думать, как это думает Наташина мама, что здесь какую-то роль играет желание школьника как-то оправдаться, свалить свою вину на другого. Нам, взрослым, зачастую кажется невероятным, что, плохо отвечая урок, первоклассник или второклассник может не понимать этого и искренне думать, что его ответ хороший, потому что мама вчера проверяла и была им довольна. Почему-то мы понимаем, что если мы, например, не научим ребенка складывать в уме двузначные числа, то нельзя ожидать, что он сможет сосчитать, сколько будет, если к 11 прибавить 25. Что же касается гораздо более сложного процесса — самооценки, то здесь мы часто придерживаемся другой логики и требуем от ребенка того, что он заведомо не может сделать. А между тем действительно, если у ребенка не сформированы процессы контроля и самооценки, он не в состоянии правильно оценить свой ответ и вынужден целиком полагаться на мнение старших.

Если же мнения старших не совпадают, значит, одно из них — истинно, а другое — ложно. Для того чтобы оценить произошедшее событие в других понятиях, ближе соответствующих действительности, надо владеть контролем и самооценкой, а ребенок ими не владеет. Вот откуда иногда, начиная уже с первого класса, появляется это пугающее взрослых: «Мне занижают отметки!»

Но не надо думать, что ошибочное мнение о заниженных отметках может появиться только у младшего школьника. Пожалуй, чаще мы встречаем его у старшеклассников. В этом возрасте причиной, которая приводит, в конце концов, к появлению этого безрадостного мнения, нередко бывает неумение выделять в материале предмет усвоения.

Мы уже разбирали выше, каковы симптомы неумения выделять предмет усвоения, рассматривали, какую помощь могут оказывать родители своим детям в этом случае. Сейчас мы напомним только один момент. Особенностью одного из дефектов учебной деятельности является то, что очень часто ученик считает, будто хорошо владеет материалом.

Например, слушая ответы одноклассников, убеждается, что они не сообщают ничего того, чего бы и он не знал. А тот факт, что они выделили в материале одну сторону, а он — совершенно другую, от школьника ускользает. Поэтому он не может понять, что его товарищ отвечал точно на предложенную учителем тему, а сам он плавал где-то около, *не понимая вопроса*. Естественно, что он не улавливает, почему же товарищу поставлена отметка выше. Повторится такое раз, другой, третий — и вот уже пытливый ум школьника, пытаясь осмыслить сложившуюся ситуацию, приходит к мысли: «Мне занижают отметки!»

К этому же могут приводить и другие нарушения учебной деятельности. Например, неумение выделять учебную задачу приводит к тому, что школьник не понимает, чему он должен научиться, *делая то или иное упражнение*, а смысл своей деятельности видит в выполнении данного конкретного задания. Но иногда бывает, что упражнение оказывается выполненным, а нужный навык усвоен нетвердо. И вот за задание, которое ученик считает хорошо приготовленным, учитель ставит тройку. («Ясное дело: придирается, чтобы снизить отметку».) Дефекты в учебной деятельности вообще чреваты тем, что школьник плохо понимает, что от него хотят, *или какими недостатками* страдает его ответ.

Итак, мы видели, что, помимо некоторых характерологических моментов, причиной появления у школьника мнения о том, что ему занижают отметки, могут быть различные дефекты в учебной деятельности.

Наконец, третья группа причин, когда школьник начинает считать, что ему занижают отметки, связана с неправильным воспитанием. Корни его лежат обычно еще в дошкольном детстве.

...Мама купила шестилетнему сынишке барабан. «Играй, маленький, стучи». И вот по квартире покатился барабанный грохот. А когда старушка-соседка жалуется, что у нее от шума болит голова, мама впадает в амбицию.

Как это так? Ребенку хочется бить в барабан, а ему не велят. Подумать только! Моему ребенку! Не бывать этому! «Играй, миленький, стучи».

Вечером этот инцидент обсуждается за семейным столом. Мама горячо отстаивает правильность своей позиции. Ребенок на то и ребенок, чтобы ему хотелось играть. Что же касается беспокойства, причиняемого при этом соседям, то они могут и потерпеть. К тому же у старухи, конечно, голова вовсе не болит: просто она притворяется. Сплетница она и ничего больше.

Сын жадно впитывает эту новую для него информацию. Как интересно! Он-то думал, что взрослые всегда говорят правду, а теперь оказывается, что старушка-соседка врет, голова у нее совсем не болит, просто она делает назло ему, хорошему мальчику. Он-то думал, что надо следить за тем, чтобы шумные игры не мешали взрослым — теперь выходит, что это относится только к папе и маме, а на остальных можно наплевать. Он-то думал, что всех старших надо слушаться беспрекословно, а теперь понял, что раз захотелось — можно и ослушаться, а в случае чего мама заступится.

Через неделю, когда вечером придет в гости мамина подруга, мальчик со знанием дела и полной убежденностью примет участие в общем разговоре о том, какие бывают скверные соседи, которые думают только о себе, не позволяют играть ребенку, стараются сделать ему назло.

Постепенно ребенок усваивает мысль, что он — хороший, и все, что он делает, тоже хорошо, а если кто-то бывает им недоволен, то это лишь неправомерные придирки к нему и не более.

Ясно, что подобными методами можно воспитывать разве что наследного принца, но никак не человека, которому придется жить среди равных себе.

Неправильно поступают также родители, когда приучают ребенка: можно взять без спроса и поиграть чужой игрушкой, если она ему понравилась, а свою лучше никому не давать. «Мальчик, ну дай ему поиграть, ты же видишь, как ему хочется»,— это в одном случае. А в другом: «Ты дал свой совок поиграть, вот его и сломали. В следующий раз будешь знать, как давать игрушки другим детям!» Совка иногда и впрямь бывает жаль, но стоит он, в конечном счете, копейки, а какой ценой измерить воспитательный ущерб, который наносится ребенку при-

вычкой брать у других, а своим ни с кем не делиться? Конечно, трудно сказать, почему в одном случае полуторагодовалый малыш охотно дает свою игрушку другому мальчонке, а в другом — прижимает ее к себе и решительно заявляет: «Нет!» Но можно быть уверенным, что уже в три года поступки ребенка не случайны. Он будет поступать так, как научили родители.

Даже такие безобидные занятия, как игры, можно сделать невольным средством воспитания из ребенка эгоиста. Если дома заведено, что ребенок должен всегда выигрывать, то постепенно ребенок приучится к тому, что успех является постоянным спутником всех его дел, и что для его достижения не требуется никаких усилий. Он не подготовлен к возможным неудачам и воспринимает их крайне болезненно. От его внимания не ускользнуло, что когда папа посмел выиграть у него партию в шашки, то мама вызвала папу на кухню, о чем-то говорила с ним в резком тоне, и папа с виноватым видом вернулся, упрашивал его сыграть еще партию, уверяя, что он, наверное, проиграет. И, действительно, проиграл. Ребенок запомнил также, что когда старший брат выиграл у него «морской бой», то мама открыто накричала на победителя.

Постепенно любые неудачи ребенок начинает воспринимать как учиненную по отношению к нему несправедливость. И, естественно, не ищет причины своего неуспеха в своих собственных действиях, а начинает обвинять в них окружающих. Всегда в таких случаях оказывается виноват не он сам, а кто-то еще, подобно тому как в одном случае в его проигрыше был виноват папа, а в другом — старший брат.

Нетрудно представить, к чему это приводит, когда ребенок становится школьником. Где уж тут говорить о сколько-нибудь правильной оценке малышом своих знаний и справедливости оценки, поставленной учителем!

Все, что он делал, должно быть хорошо и встречать только одобрение, а учитель ставит тройки и даже двойки. Признаться себе, что он сам сделал что-то недостаточно хорошо, ребенок не может. Полученное им воспитание не позволяет этого: ведь все сделанное им всегда вызывало только восторги. Учительница первая начала выражать недовольство его работой — ну, значит, она и виновата. И вот по возвращении домой звучит пресловутое: «Мне занижают отметки!»

Дальше все зависит от родителей. Хорошо, если мама сумеет перестроиться и отказаться от слепого покровительства ребенку. Тогда у нее хватит тактичности сходить в школу, поговорить с учителем, выяснить систему требований к школьникам, договориться о единстве действий в школе и дома. Хуже, если мама заражена той же болезнью, что и ребенок. Тогда она идет в школу не для того, чтобы выяснить причину возникших трудностей, а для того, чтобы защитить свое дитя от жестокого и несправедливого учителя. И каким бы опытным, тактичным, знающим и мягким этот педагог ни оказался, для нее он все равно будет воплощением всего самого дурного, ибо он ставит плохие отметки ее ребенку.

Одним словом, если ваш сын или дочь заявляют, что им в школе занижают отметки, то, пытаясь разобраться и помочь своим детям, обязательно задайте себе вопрос: «А не является ли это мнение результатом ошибок в воспитании?» Попытайтесь критически осмыслить ваше собственное отношение к ребенку и посмотреть, не делали ли вы в прошлом ошибок, подобных описанным. А если делали, то после разговора с учителем начинайте перестраивать свои отношения с ребенком и обратите особое внимание на выработку у него контроля и правильной самооценки.

До сих пор мы разбирали наиболее сложные, хотя и не такие уж острые случаи. Все они характеризовались тем, что ученик по тем или иным причинам полагает, что ему занижают отметки, хотя на самом деле ничего подобного не происходит. А теперь поставим другой, более острый вопрос: «А разве не бывает, что учителя действительно занижают ребятам отметки?» К сожалению, случается и такое, правда, гораздо реже, чем об этом принято думать и говорить.

Рассмотрим, почему это случается.

Прежде всего учитель, как и всякий человек, не гарантирован от ошибок. Но сейчас речь пойдет не о случайных, а о педагогических ошибках, т. е. о случаях, когда учитель действует совершенно сознательно, но при этом полагает, что поступает правильно и не замечает своей ошибки. Подобные соображения будут, таким образом, адресованы преимущественно начинающим педагогам.

Нередко приходится сталкиваться с убеждением молодого учителя, что, выставляя отметки, он должен оценивать не данный конкретный ответ учащегося, а общий уро-

вень его знаний, о котором у педагога уже сложилось свое определенное мнение.

— Конечно, Беляев отвечал сегодня на четверку,— рассуждает такой педагог.— Но если бы я поставил ему четверку за ответ, то пришлось бы выводить эту же оценку в четверти. А больше, чем на тройку, он, конечно, не знает.

Такое рассуждение в корне ошибочно, несмотря на то, что оно кажется довольно справедливым. Возьмем прежде всего формальный момент. Отметка ставится именно за сегодняшний ответ ученика. Именно этот ответ, а отнюдь не мнение, которое имеется у учителя, является предметом оценки. Гиперболизируя дело, можно сказать, что в противном случае вообще не нужен был бы опрос как таковой: выводи отметку сообразно сложившемуся мнению — и все тут.

А теперь по существу. Такой метод выставления оценок явно неверен. И вот почему. Наши мнения и суждения о человеке всегда несколько консервативны. Иными словами, они отстают от действительности, фиксируют ее с известным запозданием. Как говорится, сначала человек работает на репутацию, а потом сложившаяся репутация начинает работать на человека. Точно так же и в школе. Способные, но ленивые школьники умело пользуются этим. Сначала усердно работают, дабы снискать в глазах учителя репутацию сильного ученика, а потом на какое-то время расслабляются и снижают усилия. Но не этот случай нас сейчас волнует, а нечто другое. У большинства ребят учеба протекает не как плавный процесс по восходящей, а как ряд успехов, чередующихся с топтанием на месте.

Освоение нового, более эффективного приема умственной работы может дать неожиданный для учителя и для самого школьника взлет. То же самое получается, когда ученик долго бьется над выделением нужного ему предмета усвоения в материале и вдруг начинает его выделять. Бывает, что у него внезапно просыпается интерес к какому-то предмету, который он раньше изучал лишь по обязанности. Иногда подросток с какого-то дня решает заняться самовоспитанием и начинает с того, что готовит уроки с особым рвением. Бывает, что ничем ранее не блиставший ученик за счет постоянной и вдумчивой работы накопил знания, позволяющие ему выйти в число сильнейших в классе. Известно, что умственное развитие тоже обычно идет не плавно, а скачками, и потому мы иной раз

наблюдаем, как на наших глазах тугодум превращается в смышленого и сообразительного парнишку.

Естественно, что все эти и многие другие подобные факторы непосредственным образом отражаются на учебных успехах. Отметка, выставляемая только за качество данного конкретного ответа, отражает происходящие изменения. Отметка, выставляемая с поправкой на сложившееся мнение учителя, отражает эти изменения с большим запозданием. Между тем, все отмеченные сдвиги — сдвиги важные и положительные — нуждаются в немедленном подкреплении, для того чтобы удержаться и закрепиться напостоянно. Школьник открыл какой-то новый прием учения. Ему кажется, что сегодня он лучше знает урок, чем неделю назад. Если учитель поставит более высокую отметку, чем раньше, то это будет подтверждением правильности найденного приема, и подтолкнет на систематические поиски других более совершенных приемов работы. Если учитель поставит ту же оценку, что и неделю назад, это зачеркивает в глазах школьника все предпринятые им усилия. Кроме того, заниженная оценка очень часто наносит ребятам тяжелую травму, отбивает охоту заниматься, вселяет убежденность в собственном бессилии.

Ни завышать, ни занижать отметки, руководствуясь какими бы то ни было соображениями, а выставлять их точно, в соответствии с уровнем ответа,— вот единственно правильная линия поведения учителя. Иначе последствия могут быть самые неприятные. Вот что однажды случилось с моим другом, с которым вместе учились в школе. Было это давно — почти 20 лет назад. Многое уже забылось. Но до сих пор, если речь заходит о школьных годах, мой товарищ неизменно спрашивает меня: «А помнишь, как мне «трояк» по математике вкатили?»

Помню. Хорошо помню. Было это в IX классе. Вовка считался неспособным к математике. Что ни ответ — тройка. И вот прочли мы в какой-то книге, что, для того чтобы усвоить школьный курс математики, не нужно особых способностей. Достаточно среднего уровня умственного развития и систематической работы. Долго спорили, обсуждали. Вовка поверил, что все действительно так и есть. Навалился на математику, которой раньше не мог терпеть. И вот результат — первая четверка. Успех окрылил парня, он стал заниматься еще больше. Затем контрольная: задача и два примера. Как и многие в классе, Вова

решил задачу и не успел сделать примеры. Но вот объявляют оценки, и выясняется: все, кто решил только задачу, получили четверки, и только мой друг — тройку. Ни одна двойка, ни один вызов в кабинет не переживались так, как эта незаслуженная отметка. Вова изменился в лице, встал, прошел по испуганно замолкшему классу и ушел из школы. «Понимаешь,— говорил он мне потом,— я просто ничего не помню. Очнулся я на Трубной площади. А как туда попал — не знаю».

Наша классная руководительница была вдумчивым педагогом. Она ходила к математику выяснять, почему так получилось. Через несколько лет, когда мы уже кончили университет, она рассказала нам, в чем было дело. Все, оказывается, в предыдущих отметках. У Вовы стояли подряд «три», «три» и «четыре». Та самая четверка, которая так вдохновила его на занятия математикой. Преподаватель математики помнил этот ответ: «Да, отвечал он неплохо, я ему «четыре» поставил. Но ведь если бы я ему несколько дополнительных вопросов задал, он тут же съехал бы на тройку. А я этого не стал делать: пусть, думаю, для поощрения получит «четыре». А дальше — все по той же логике. Не ставить же за контрольную четверку, если придется вывести эту же отметку в четверти, «а на четверку он, конечно, не знает».

Кстати говоря, ничто так не подрывает авторитет учителя в глазах ребят, как выставление разных отметок за одинаковые по уровню ответы. Почти всегда начинаются подозрения, что кто-то ходит в любимчиках, а кого-то учитель недолюбливает, хотя, как правило, ничего подобного нет и в помине, а учитель просто совершает ту самую ошибку, о которой только что шла речь. Одним словом, начинающему педагогу следует иметь в виду, что маневрирование оценкой (повысить ее ради поощрения, занизить ее с поправкой на сложившееся мнение) — весьма скользкий путь. Гораздо больше оправдывает себя другая тактика, которая заключается в стремлении поставить отметку, по возможности более точно отражающую уровень ответа учащегося.

Однако мы знаем, что педагоги не всегда придерживаются этого правила. Какие же еще причины могут побудить к этому учителя?

Иногда приходится сталкиваться с тем, что педагоги используют снижение отметки как дисциплинарную меру.

Не будучи в состоянии поддержать в классе порядок с помощью обычных средств, они прибегают к этому последнему способу воздействия на учащихся: «А ну, кто там шумит? Сейчас к доске и — двойку!»

Бывает, что двойку ставят за подсказку. Причем одни учителя — тем, кто подсказывает, а другие — тем, кому подсказка адресуется. Самое интересное при этом, пожалуй, что двойка в таких случаях ставится как-то импульсивно: на десять подсказок учитель не обратил внимания, ограничился замечанием или просто проигнорировал, а затем вышел из себя, поставил двойку.

Иногда отметку снижают за пререкания, споры с учителем или ехидные вопросы, имеющие целью поставить учителя в трудное положение: «А ну-ка, иди отвечать. Пререкаться с учителем ты можешь, посмотрим-ка, сможешь ли ты так же уверенно урок ответить». Или: «Посмотрим, как ты сам знаешь материал!»

Бывают и более тонкие случаи. Явные подлизы и подхалимы среди ребят, явные любимчики, выделяемые учителями,— явление, встречающееся теперь крайне редко. И все же трудно иногда бывает неопытному педагогу удержаться от неосознанного влияния каких-то субъективных симпатий или антипатий при выставлении отметки. Сережина мама активно работает в родительском комитете, она так много сделала, когда надо было проводить утренник и разучить монтаж. Так и хочется чем-то отблагодарить эту отзывчивую женщину и со своей стороны сделать ей что-то приятное. Рука так и тянется поставить Сереже отметку на балл выше, чем он заслужил... Но учитель должен помнить, что как раз в силу своего хорошего расположения он не должен делать Сереже никаких поблажек. Можно уделить мальчику больше внимания, если у него встречаются трудности в учебе, можно попросить его передать благодарность маме (мало ли что еще может придумать каждый педагог, руководствуясь конкретной ситуацией?), но нельзя снижать своих требований к ребенку — именно для его же блага.

Иной раз бывает и наоборот: Ученик, который всегда хорошо отвечает, не приготовил урока и подвел, когда в класс пришел завуч, или завалил порученный ему выпуск стенгазеты, или плохо справляется с обязанностями старосты, или просто раздражает грубоватым тоном, развязными манерами. Тут уж рука сама тянется поставить ему

отметку на балл ниже, чем заслуживает его ответ. И опять-таки этого не следует делать.

Учитель должен хорошо усвоить, что перенесение своего эмоционального отношения с личности человека на уровень его знаний является педагогической ошибкой.

Конечно же, случается ошибиться врачу, случается ошибиться судье. Случается ошибиться и педагогу и родителям. Но пусть это не звучит парадоксом: ошибаться имеет право только тот, кто не признает за собой этого права. Кто прилагает постоянные усилия, чтобы избежать ошибки, кто, допустив ее, принимает все меры к исправлению,— только за таким человеком признается право на отдельные промахи.

Право на ошибку никоим образом не означает права на систематическую ошибку, равнозначную постоянному браку в работе.

Когда ученик говорит: «Мне занижают отметки»,— это уже сигнал тревоги. Это значит, что появился брак в работе, может, в профессиональной работе учителя, а может, в воспитательной работе родителей. Долг тех и других — совместными усилиями сделать все возможное, чтобы исправить допущенные ошибки.

ПОДГОТОВКА К ВЫПУСКНЫМ ЭКЗАМЕНАМ

Строго говоря, вопрос об экзаменах несколько выходит за рамки рассматриваемой темы. С чисто научной точки зрения он не имеет отношения к формированию учебной деятельности. Однако экзамены и для педагога, и для учащихся, и для родителей — это завершающее звено всего школьного обучения. А ведь именно для них и написана книга. Кроме того, подготовка к экзаменам, к сожалению, часто сопровождается психологическими ошибками, имеющими иногда самые грустные последствия. Поэтому попытаемся дать здесь ряд полезных советов.

Многих родителей волнует вопрос: «Чем можем мы помочь своим ребятам в период, когда приближаются экзамены?» Диапазон суждений, которые высказывают родители по этому вопросу, удивительно широк. От уверенности, что взрослые должны на время экзаменов поставить под контроль каждый шаг школьника и чуть ли не сидеть вместе с ним за учебником, до твердой убежденности, что никакой реальной помощи родители оказать школьникам не могут, так как программа достаточно сложна и требует специальных знаний.

Обе эти крайности ошибочны. Конечно, старшекласснику не нужна мелочная опека и постоянный контроль. Но это не значит, что и помочь этим ребятам родители не в состоянии ничем, разве что нанять репетитора. Родители могут оказать своим детям самую существенную и серьезную помощь в период экзаменов.

Начнем со случая, в котором, пожалуй, наиболее трудно бывает разобраться. Педагоги и родители нередко замечают, что кое у кого из ребят существует страх перед экзаменом. Не то легкое естественное волнение, которое совершенно неизбежно в ситуации экзамена, а глубокий

панический страх, который появляется у некоторых ребят, парализуя их волю, желание заниматься, который вселяет в них убеждение, что независимо от уровня знаний и усилий, затраченных на подготовку, все равно на экзамене придется «сыпаться» и который, что греха таить, подчас настолько подавляет и деморализует школьника, что тот действительно начинает «сыпаться» даже тогда, когда он, казалось бы, вполне прилично подготовлен.

Какие же причины могут лежать в основе такого страха? Первая, наиболее простая, заключается в том, что нервная система школьника не справляется с той нагрузкой, которую создает ситуация повышенной ответственности на экзамене. Это может быть из-за ослабленности, вызванной болезнью, или из-за чрезмерно больших, нерационально распределенных нагрузок, наконец, просто из-за принадлежности к слабому типу нервной системы. Если у родителей есть основания для таких подозрений, то надо обратиться за советом к врачу. Он скажет, что необходимо делать в случае, если это связано с состоянием здоровья. Иногда по состоянию здоровья, в том числе по состоянию нервной системы, школьник может быть даже освобожден от экзаменов. Но это случаи медицинские, а не педагогические, и надо сказать, что к счастью, встречаются они очень редко.

Гораздо чаще мы видим, что глубокий, затаенный страх перед экзаменом возникает у совершенно здорового школьника.

Что же является причиной этого?

Обращали ли вы внимание, что, как правило, страх у нас возникает не в результате какой-нибудь неудачи самой по себе, а в результате понимания своей беспомощности перед лицом надвигающейся опасности или неприятности? Точно так же и у школьника. Он может не сдать экзамена или, в лучшем случае, принести тройку, быть очень недовольным этой отметкой и глубоко переживать свою неудачу. Но если он понимает, что действительно слабо знал материал,— например, попался вопрос, в котором он плохо разобрался, или он просто мало готовился к экзамену,— то эта неудача никогда не вызовет у него страха перед следующим экзаменом. Ученики в этих случаях примерно так отзываются о своих провалах.

«Что же поделать — сам виноват. Думал двух дней на физику хватит, ну, и поехал с Борисом на полдня на пляж.

Вот и получилось, что вторую часть успел только просмотреть. А у нас по ней обязательный вопрос. Вот и сел».

«Больше всего я боялся оптики. Ее проходили, когда я болел, и в ней потом толком так и не разобрался. Иду на экзамен, думаю, только бы она не досталась. Вытащил билет — а как раз вопрос из оптики. Уж я плавал-плавал. Все правильно, больше, чем на тройку, я не потянул».

Школьник сознает собственные промахи, допущенные при подготовке к экзаменам, понимает, что их можно избежать в следующий раз, и, следовательно, тут нет причин для возникновения страха перед экзаменом. Чувство страха появляется именно в результате сознания своего бессилия перед экзаменом.

Откуда же оно может взяться?

Прежде всего, самый простой случай — школьник недобросовестно занимался в учебном году, у него запущен материал, он слабо знает многие разделы и прекрасно отдает себе отчет в этом. Но этот случай нас сейчас мало интересует. Он действительно прост и тут советовать почти нечего. Надо заниматься в течение года — такой совет лишь повторяет то, что хорошо известно и родителям, и учащимся.

Но приходится наблюдать и другой случай — гораздо более тяжелый. Ученик боится экзамена потому, что убежден: он не сумеет хорошо ответить при любом уровне подготовки. И это так действительно и происходит. Родители видели, что школьник добросовестно сидел над книгой. Он успел весь материал повторить дважды, все билеты знал и все-таки на экзамене еле-еле ответил на тройку. Вот тут, когда школьник убежден, что сделал все от него зависящее, что больше он сделать все равно ничего не мог бы, и возникает пугающее чувство собственного бессилия. И страх перед очередным экзаменом.

Причины этого, как правило, чисто психологические. Чаще всего это бывает в результате одной весьма распространенной психологической ошибки при повторении материала. Она заключается в смешении активного и пассивного владения материалом. При повторении школьник видит, что материал ему знаком и считает, основываясь на этом, что материал он знает и, следовательно, сумеет все изложить при ответе. А это совсем не так.

Принимать чувство знакомости, возникающее при чтении ранее известного материала, за свидетельство того, что

ты этот материал знаешь и сумеешь рассказать на экзамене,— значит совершать грубую психологическую ошибку.

Выше у нас уже шла речь о необходимости различать активное и пассивное владение материалом. Так, мы говорили об активном и пассивном усвоении иностранных слов. И те и другие слова хранятся в нашей памяти. Но только одни могут употребляться по желанию говорящего (это активный словарный запас), а другие — только правильно опознаваться, когда они уже предъявлены (это пассивный словарный запас). Собственно говоря, это касается любого учебного материала. Усвоение может идти либо на активном, либо на пассивном уровне. Это хорошо знают, например, ученые, которым приходится следить за работами в смежных областях науки. Такой ученый очень часто может читать работы из другой области знания, понимать все термины, которые там употребляются, усваивать изложенные идеи, но сам-то он в этих терминах, в этих понятиях не мыслит.

Таким образом, между активным и пассивным знанием существует большая разница. Ее-то очень часто и упускают из виду даже сильные ученики — и в результате строят повторение совершенно неправильно.

Однажды автор этой книги наблюдал, как готовилась к экзамену одна старшеклассница. Перед ней лежал учебник истории и список вопросов. Она сначала заглядывала в вопросы: «Что там? Ага, революция девятьсот пятого года». Затем быстро просматривала соответствующий раздел учебника. «Ага, знаю, знаю. Проходили, помню». Быстро проглядев нужные страницы учебника и убедившись, что материал ей знаком, она переходила к следующему вопросу. «Что дальше? Так, Столыпинская реформа». И снова взгляд в книгу. Когда она таким способом дошла до темы «Начало первой мировой войны», пришлось вмешаться и спросить, сможет ли она рассказать об этом. Ответ был вполне уверенный: да, конечно, сможет, ничего трудного тут нет. И она попыталась это сделать. После нескольких фраз общего характера о политике империалистических держав, приведшей к войне, последовало заявление:

— Потом там было покушение и убили австрийского принца. Это и было поводом для войны.

— Хорошо. А кто убил?

— Заговорщики какие-то.

— Свои подданные или иностранцы?

— Подождите... Не помню... Кажется, свои. Да, точно, свои.

— Ну, а почему же тогда это было поводом предъявить претензии к другой державе?

— Ну, видите, это только повод... У них там были разные территориальные претензии... Они посылали друг другу ультиматумы.

— Кто же первый послал ультиматум?

— Сейчас... Нет, не помню. Они все друг другу посылали.

— А в ультиматумах что говорилось?

— Они добивались удовлетворения своих требований.

— Это каких же, территориальных?

— И других и территориальных тоже.

— Что же требовала Россия от Австро-Венгрии?

— Подождите, сейчас скажу. Да, Россия хотела получить проливы. Об этом и был послан ультиматум.

— А почему ультиматум послали Австро-Венгрии, если проливы принадлежали Турции?

— А потому что принца убили в Австро-Венгрии.

— А причем тут проливы?

— Не помню. Какое-то отношение они имели. Не знаю. Запуталась я вконец.

Трудно сказать, смог бы учитель даже при большом желании поставить за такой ответ на экзамене тройку или нет.

А теперь представьте, что такая ученица, твердо убежденная, что она все повторила и все прекрасно знает, приходит на экзамен и — неожиданно для себя самой — отвечает в таком вот роде. В подобных случаях человек бывает просто обескуражен, и в первую очередь потому, что он не понимает, в чем дело. Единственное, в чем он отдает себе отчет, это в том, что все зная, он тем не менее «провалился». Глядишь, нечто подобное повторится и на следующем экзамене. Тут экзамен начинает выступать в сознании учащегося как причина, по которой он не смог изложить хорошо известный материал. Ничего удивительного, если школьник начинает испытывать панический страх перед любым экзаменом, перед самой ситуацией экзамена вообще. А возникнув, этот страх становится реально действующим фактором: психологам известно, что при страхе лишь сравнительно немного людей (примерно 12—25%) сохраняют способность действовать разумно. Тут — уже как вто-

ричное явление — и приходит к человеку пресловутое неумение сдавать экзамены. Вот тогда и приходится наблюдать такое: ученик по-настоящему глубоко знает материал, может воспроизвести его дома накануне экзамена, в трудных случаях товарищи по классу обращаются именно к нему за разъяснениями, а вот на экзамене он или все забыл, или не смог ответить на какой-то несложный вопрос, или не сумел решить самую легкую задачу.

И только выйдя за дверь, школьник видит, что вопрос, на который он не смог ответить, был совсем простой, а задача, казавшаяся очень сложной, имеет элементарное решение.

Конечно, у школьника может возникнуть ощущение, что он все знал, но не сумел ответить, и по другим причинам. Может быть, он плохо спал накануне экзамена, сильно волновался. Или сидел, занимаясь, допоздна. Или его слишком долго не вызывали и он устал от долгого ожидания, как говорят, «перегорел» и т. д.

Однако та же психологическая ошибка, заключающаяся в смешении активного и пассивного усвоения, не всегда приводит к столь тяжелым последствиям, как было рассказано выше. Просто здесь рассказано о наиболее неприятном исходе. Очень часто эта ошибка приводит не к провалу, а к трудностям, возникающим при необходимости припомнить, казалось бы, хорошо знакомые факты и сведения. Или просто к тому, что ответ получается сбивчивым и неточным. «Знать-то он материал знает,— говорит в таких случаях учитель,— а вот четкости в изложении нет».

В любом случае родителям следует обратить внимание на то, как повторяют дети материал, не подменяют ли они воспроизведение узнаванием. Разъяснить им, что это — элементарная психологическая ошибка. Пусть они поймут, что раз на экзамене надо будет активно воспроизводить материал, то и самоконтроль при повторении тоже должен быть активным.

Даже повторение, идущее по второму или по третьему разу, которое, как правило, не бывает развернутым, и может сводиться к перечислению в уме основных пунктов ответа и восстановлению их последовательности, даже такое повторение должно быть активным. Пусть оно заключается не в изложении всего материала, а в восстановлении более или менее подробного плана ответа, но все его пункты школьник должен припомнить сам, а не заглянув

вместо самостоятельных усилий в учебник или тетрадь, отметить про себя: это знаю! это знаю! это тоже знаю!

Итак, наиболее частая психологическая ошибка, которую допускают ребята при подготовке к экзамену,— это подмена воспроизведения узнаванием в процессе повторения материала.

Другая достаточно частая ошибка, которую приходится наблюдать у школьников, заключается в том, что во время подготовки к экзаменам школьники повторение подменяют изучением или, говоря точнее, работают так, как будто они стремятся углубить свои знания, а не повторить материал, когда-то уже пройденный. Они подолгу сидят над каждым разделом, несколько раз прочитывают материал, решают дополнительные задачи и работают с контрольными вопросами, просматривают дополнительную литературу, сравнивают записи в своих тетрадях с учебниками. Короче говоря, их система занятий напоминает изучение материала, а не повторение его. В итоге время проходит, а повторенной оказывается лишь небольшая часть материала. Все остальное падает на последние день-два. Очень часто оказывается, что объем оставшегося материала столь велик, что повторить его за имеющееся время просто физически невозможно. Легко представить себе, что это бывает за повторение! К тому же при такой спешке в последний день почти наверняка один или два раздела остаются вообще неповторенными. Надо ли объяснять, к чему все это может привести на экзамене?

Отсюда вывод — повторение должно быть именно повторением, а не углублением того, что изучали в учебном году. Только тогда оно будет эффективным.

Как же добиться этого?

Прежде всего работать, учитывая время. И если дети это упускают из виду, то первый, кто должен им помочь, это родители. Ведь учитель не может, даже если бы и захотел, обойти на дому всех учеников своего класса, посмотреть, кто как занимается, указать на ошибки. Родителям это гораздо проще сделать.

Поэтому пусть школьник помнит, что первое, с чего надо начинать подготовку к экзамену, это расчет времени. Причем выполнять его надо очень тщательно, ведя счет буквально на часы. Учитывать при этом надо абсолютно все: и свою работоспособность, и ее нарастание по мере втягивания в занятия, и ее постепенное снижение по мере

роста утомления, и более твердое знание одних разделов курса по сравнению с другими, и необходимость сходить к товарищу, чтобы выяснить неясные вопросы, и предусмотреть резерв времени и многое другое.

Вот пример такого расчета.

«У меня три дня на подготовку. Если сесть заниматься в первый день с восьми утра и работать до часу дня, а после перерыва снова заниматься с трех до восьми вечера, это получится 10 рабочих часов. Можно было бы позаниматься еще часок-полтора, но я знаю, что к тому времени я устану и эти занятия будут почти бесполезны. Лучше сходить погулять. Во второй день тоже можно рассчитывать на 10 часов. Впрочем, нет, на четыре часа назначена консультация в школе, поэтому на вторую половину дня рассчитывать не приходится. На третий день надо вторую половину сохранить как резерв. Значит, второй и третий день вместе дадут мне 10 продуктивных часов, а всего их у меня будет 20. Выходит, за первый день мне надо проработать половину материала, если я хочу подготовиться к экзамену».

Такой расчет времени сразу же поможет правильно распределить повторение по дням. И это очень важно, потому что ребята в подобных случаях нередко решают, что раз имеется три дня на подготовку, то надо просто разделить материал на три части, а про консультации, про резерв времени, про необходимость отдыхать почему-то забывают.

Когда общее количество времени будет определено, надо посчитать, сколько часов можно выделить на каждую тему. И затем постараться этого расчета строго придерживаться. Если, скажем, на тему «Теплота» выделено только два часа, то надо обязательно уложиться в эти часы. Иначе не хватит времени на следующий раздел, потом на другой и дальше дефицит времени начнет нарастать как снежный ком, катящийся с горы, так что на заключительные разделы времени вообще не будет.

Чтобы этого не случилось, учащийся должен знать простое правило: во время повторения надо постоянно следить, укладываешься ли ты в намеченный график работы или нет. Иными словами, надо всегда быть в состоянии дать себе отчет, отстаешь ли ты от намеченного плана, опережаешь его или идешь точно в соответствии со своим расчетом.

Составить график — это только полдела. Главное — суметь выдержать его.

Понятно, что когда ученик постоянно следит за соблюдением намеченного графика, степень подробности повторения не зависит от того, нравится или не нравится ученику данная тема, увлекся он ею или нет, а полностью определяется тем временем, которое на нее отведено по плану.

Итак, повторение должно быть активным, а не пассивным, и его успешность обеспечивается правильным расчетом времени. Что еще можно посоветовать?

Если позволяет время, нужно стремиться сделать повторение распределенным во времени, а не концептрированным. Именно поэтому учителя всегда советуют ребятам начинать повторение за несколько месяцев до экзаменов. Если ученик повторит материал дважды, раз, допустим, в апреле и раз — перед экзаменами, то это даст гораздо более высокий результат, чем если он повторит тоже дважды, но оба раза — накануне экзамена.

При нехватке времени следует стремиться — пусть не очень подробно, пусть один раз — но повторить все разделы программы, а не идти на экзамены, зная какие-то разделы блестяще, а в другие не успев заглянуть.

Подробно повторять по учебнику имеет смысл только сильно забытый материал, а то, что более или менее прочно удерживается в голове, лучше повторять, не заглядывая в книгу, а стараться припомнить нужное содержание самому и при этом как бы составлять про себя план будущего ответа. И только потом проверить себя по книге: не упустил ли я каких-нибудь важных моментов. Если школьник, повторяя, составляет в уме такой план (а если надо, его можно и записать), то второе повторение уже, как правило, может проходить не так подробно и сводиться к припоминанию только основных пунктов этого плана. Такое повторение протекает очень быстро и требует неизмеримо меньше времени, чем первое. Так что пусть ребята не думают, что раз остался всего один день, а на повторение билетов в первый раз ушло три дня, то все равно ничего не успеть, нечего и садиться. Это обычное заблуждение. При правильных методах работы оставшегося времени вполне достаточно для того, чтобы успеть еще раз все повторить.

А теперь остановимся на таком «способе» подготовки к экзамену как изготовление шпаргалок.

Обычно педагоги строят свою аргументацию против шпаргалок, если так можно выразиться, с моральных позиций: шпаргалки — это обман, а обманывать нехорошо и т. д. и т. п. И редко достигают успеха.

Однако лучше воздержаться от этих справедливых и всем известных истин, а попробовать доказать, что пользоваться шпаргалками нецелесообразно даже с точки зрения чисто утилитарной задачи — сдать сегодняшний экзамен. Точно так же и родителям следует убеждать своих детей в первую очередь именно с этих позиций, если они увидят, что ребята больше надеятся на шпаргалку, чем на свою собственную голову.

Начнем с распространенного среди школьников убеждения, что, изготовляя шпаргалку, они все равно тем самым повторяют весь курс. Это одно из самых укоренившихся и в то же время грубых заблуждений.

Выше уже шла речь об активном и пассивном усвоении. Точно так же повторение бывает активным, когда учащийся, напрягая свою память, старается вспомнить содержание нужного материала, и пассивным, когда он, не утруждая своей памяти, просто заново знакомится с материалом, например еще раз перечитывает учебник. Специальные психологические исследования показали, что активное повторение в 2—3 раза эффективнее пассивного. Старшеклассники, как правило, из собственного опыта уже знают это, пассивными методами повторения давно уже не пользуются, считают их зубрежкой, а тут вдруг переходят на самый худший, самый тупой вид повторения, какой можно придумать.

Формально, конечно, это повторение, но только эффективность его чрезвычайно низкая. Во всяком случае тех часов и дней, которые нужны, чтобы выбрать нужный материал из учебника, переписать его бисерным почерком и изощриться в разных хитрых устройствах для использования, вполне хватит для того, чтобы повторить весь материал несколько раз.

Кстати, вот еще добрый совет. Существует старое правило, предложенное когда-то знаменитым философом и математиком Декартом. Нужно возвращаться к повторению доказательства до тех пор, пока все его пункты не будут схватываться одномоментно, сразу. Это очень хорошее правило для тех, кто хочет сдать экзамен на пятерку. Так вот, наблюдения показывают, что если только ученик

не бездельничал в году, то времени, которое он тратит на шпаргалки, как правило, достаточно, чтобы довести знания по большинству билетов до такого высокого уровня.

Далее. Всем понятно, что когда человеку предстоит ответственное дело, он должен готовить себя к нему по возможности в условиях, близких к тем, которые будут в действительности. Если предполагается, что работа потребует от человека выносливости, то незачем в ущерб ей тренировать быстроту реакции.

Это же правило относится и к умственной деятельности. Ученик, начавший работать со шпаргалкой, готовит себя не к тем условиям, с которыми он действительно столкнется на экзамене, а к вымышленным. Он не тренирует свою память, сообразительность, логическое мышление, которые, скажем прямо, нужны не только для того, чтобы найти выход из трудного положения, но и для того, чтобы иногда не растеряться, отстоять свое мнение или, напротив, сориентировавшись по ходу ответа, внести в него нужные коррективы. Он готовит шпаргалку, предполагая, что всегда сумеет воспользоваться ею и надеется только на нее. Конечно, шпаргалкой он воспользоваться может, но все равно: это не подготовка к экзамену, а игра в подготовку. Игра, которая обманывает прежде всего самого играющего.

Особенно ясно это выявляется на экзаменах в вузы. Многие родители и учащиеся рассматривают школьные экзамены как своего рода генеральную репетицию перед экзаменом в институт. В общем-то это, конечно, правильно.

Но есть и одно существенное отличие. И заключается оно не в том, что на экзаменах в институте требуют бо́льших знаний, чем дает школа, знаний, выходящих за рамки школьной программы, как думают многие. Хорошо усвоенных, твердых знаний в объеме школьной программы достаточно, чтобы успешно сдать экзамены в институт.

Но вот вопросы, которые предлагают преподаватели вузов на экзаменах, вопросы, не выходящие за рамки программы средней школы, действительно часто ставятся в непривычной для ребят форме, не так, как в школе. Может, вам доводилось слышать такую задачу? Из трех точек, лежащих на одной прямой на расстоянии 2,5 *м* друг от друга, взлетают с интервалом 4 *сек* три мухи. Скорость первой 1 *м/сек*, второй — 0,5 *м/сек*, третьей — 1,5 *м/сек*.

Определить, через какое время они будут находиться в одной плоскости.

Нередко ребята, да и взрослые начинают думать над этой задачей, делают какие-то расчеты. А между тем ответ очень прост: мухи всегда будут в одной плоскости. Для этого достаточно вспомнить, что через три точки всегда можно провести плоскость и притом только одну. А все цифры совершенно не нужны для решения этой задачи и приводятся здесь только для того, чтобы отвлечь внимание.

Конечно, это задача-шутка. Конечно, не такие задачи будут предлагаться на экзамене. Но это пример, который показывает, что иногда может получиться, если твердо усвоенные правила (а ведь все хорошо знают о трех точках и плоскости) не привлекаются для решения задачи, когда она изложена в необычной форме.

Вот этой-то необычной постановки вопроса, который не требует для решения никаких знаний, выходящих за рамки школьной программы, и можно ожидать на экзаменах в институт. Ведь преподаватель вуза должен оценить не только запас знаний поступающего, но и его способность распоряжаться, владеть этим запасом. Ведь это умение играет особо важную роль для успешного овладения институтским курсом науки.

И вот здесь ученику не помогут никакие шпаргалки. Более того, подготовка, базирующаяся на шпаргалках, приводит к тому, что их хозяин при ответе на экзамене производит впечатление более слабое, чем это позволяет действительный уровень его знаний. Он часто оказывается в положении лектора, который написал полный текст доклада, а выйдя на трибуну, вдруг с ужасом обнаружил, что забыл его дома. Он хорошо знает материал, он серьезно подготовился к докладу. Но он не в состоянии вести свободный разговор с аудиторией. Он мучительно старается припомнить текст, в его речи возникают длинные паузы, раздражающие: э-э-э... так вот... значит... это самое... Лектор с досадой видит, что формулировку он дал значительно хуже, чем была в тексте, что какой-то интересный пример он пропустил, а приводить его теперь было бы совсем не к месту. Его замешательство увеличивается, и даже знающий специалист в таких случаях выглядит на трибуне как человек, плохо разбирающийся в теме, за которую взялся.

Нечто похожее происходит и с учеником, который, получив билет, подготовил свой ответ по шпаргалке.

Напротив, ученик, который привык обходиться без шпаргалок, легко устанавливает контакт с преподавателем во время ответа, если нужно, без труда может перестроить свой ответ, например, сократить его или назвать только главные пункты; его не смущают вопросы, задаваемые по ходу рассказа, так как он может продолжать ответ с любого места. А главное — он привык думать по ходу ответа, а не только при подготовке к нему. За счет всего этого такому ученику нетрудно преодолеть неизбежное волнение и быстро справиться с любыми неожиданностями во время экзамена.

Еще один вопрос, который часто интересует родителей в связи с предстоящими экзаменами. Вопрос этот касается рациональных приемов умственной работы. Все знают, что можно учиться эффективно, затрачивая не так уж много времени и приобретая глубокие знания, а можно тратить массу времени, добиваясь очень незначительных результатов. Спрашивается, как в оставшееся до экзаменов время научить ребят эффективным приемам усвоения? Тут, по-видимому, придется огорчить кое-кого из читателей. Если ваш сын или дочь до сих пор не овладели рациональными приемами работы, то и не следует пытаться добиться этого за оставшиеся до экзаменов считанные дни. Для усвоения этих приемов, для переучивания нужны недели и месяцы. Взрослые могут оказать своему ребенку плохую услугу, разрушив старые, сложившиеся навыки и не успев выработать и закрепить новые. Накануне экзамена перестраиваться поздно. Пусть ученик пользуется теми приемами работы, к которым он привык, независимо от того, хороши ли они или плохи, рациональны или малоэффективны.

А вот тем родителям, чьи дети будут сдавать выпускные экзамены в будущем году, можно сказать: помните, у ваших ребят есть еще время освоить правильные приемы умственной работы. Поинтересуйтесь, понаблюдайте, правильно ли они занимаются. Если нет, тогда начинайте принимать меры сейчас.

Наконец, несколько слов о том виде помощи, который многие родители считают наиболее эффективным. Речь идет о возможности нанять перед экзаменом для сына или дочери репетитора.

Вопрос достаточно сложный, чтобы сразу дать на него ответ, пригодный на все случаи жизни.

Прежде всего, надо постараться дать себе отчет, зачем нужен репетитор именно вашему ребенку. Не следует стремиться нанять репетитора только потому, что многие так делают. Если есть уверенность, что ученик из-за каких-то причин плохо усвоил ряд разделов программы, то к услугам репетитора следовало прибегнуть еще раньше, в середине года, как только родители убедились, что своими силами школьник «подогнать» материал не может. Если это не было сделано вовремя, тогда следует сделать это сейчас и как можно скорее.

Иногда родители договариваются с преподавателем даже тогда, когда видимых пробелов в знаниях у ребят нет. Просто ради страховки. Они полагают, что большинству родителей уже трудно оказать реальную помощь ребятам-старшеклассникам. А преподаватель быстро сумеет разобраться, что ученик знает хорошо, что похуже, поможет подтянуться.

Ну что ж, такое рассуждение в принципе правильно. Может, в этом случае помощь репетитора будет не так уж велика, но, во всяком случае, худа не будет.

Но может быть и такой случай, когда к услугам репетитора прибегать не следует.

Не нужно никогда забывать истину: помощь пойдет человеку на пользу только в том случае, если он сам делает все от него зависящее для достижения успеха. Точно так же и помощь репетитора. Если родители видят, что дочь или сын занимается серьезно, с полной отдачей, в полную меру своих возможностей, тогда помощь, которую окажет им преподаватель во время индивидуальных занятий, пойдет впрок.

Но бывают и другие ситуации. Школьник не прилагает особых стараний, он решил, что в вуз все равно не попасть и махнул на учение рукой или просто ленится (нечего скрывать, бывает и такое!), или у него какие-нибудь сильные увлечения, отвлекающие его от учебы,— причин может быть очень много. И вот такому-то ученику мама нанимает репетитора. Ученику, который по существу не хочет учиться. Правда, на словах он, как правило, хочет (и совершенно искренне), но ничего не делает для этого. В таких случаях никакой репетитор помочь не сможет. Конечно, какие-то разделы будут прой-

дены, какие-то знания получены, какие-то экзамены ваша дочь или сын сдаст лучше, чем сдали бы без этой помощи. Но заниматься самостоятельно школьник не научится, а всю жизнь учиться с помощью репетитора невозможно. И неумение учиться неизбежно скажется, как только человек окажется предоставленным самому себе. Даже если репетиторы сумеют «натаскать» такого ученика и подготовят его к поступлению в институт, он и там неизбежно будет испытывать трудности в учении.

В подобных случаях не надо гнать 17-летнего, уже взрослого человека дубинкой в рай. Пусть по окончании школы пойдет на работу, пусть на личном опыте узнает, что это такое. Если он найдет свое место в жизни и без высшего образования, значит, оно действительно было ни к чему, ведь на свете есть много интересных профессий, не требующих вузовской подготовки. Если у человека спустя какое-то время появится тяга к учению — тогда можно будет подумать, как ему реально помочь.

Вот те советы, которые можно дать и родителям и детям.

Наконец, последнее. Не следует создавать дома первозной обстановки. Не надо ликовать при первых успехах и впадать в отчаяние от неудачи.

Спокойное, деловое отношение домашних — вот что нужно выпускнику, чтобы у него не опустились руки в случае неудачи, не появилось пренебрежительное отношение к экзаменам, если случайно повезло.

* *
*

Проблема умения учиться очень сложна. Возникает она с момента поступления ребенка в школу и часто сохраняется вплоть до старших классов. В качестве же задачи совершенствовать свои учебные навыки она не снимается в течение всего времени, пока человек учится.

Мы отметили, что ребенка нужно начинать готовить к школьному обучению задолго до того, как он пойдет в школу, и рассмотрели три основных направления этой подготовки.

В книге были разобраны такие специфические моменты учебной деятельности, как выделение учебной задачи, приемы умственной деятельности и самоконтроля, при-

меняемые в процессе учения, а также способы организации учебной деятельности. Мы стремились рассмотреть некоторые встречающиеся трудности и обсудить пути их преодоления.

Конечно, в реальной жизни любой конкретный случай чем-то отличается от другого и поэтому нет и не может быть готовых рецептов, как следует поступать в определенных условиях.

Автор стремился лишь показать, в чем заключается умение учиться, и научить видеть эту проблему там, где, казалось, ее нет, а главное — хотел побудить читателя самого думать над нею. Если это будет достигнуто, труд автора оправдан. Если к тому же окажется возможным воспользоваться конкретными советами, приведенными в книге, тем лучше. Во всяком случае, хочется надеяться, что советы будут полезны родителям, начинающим учителям и старшим школьникам в качестве примера того, как решаются на практике острые вопросы, связанные с неумением учиться.

ЛИТЕРАТУРА, РЕКОМЕНДУЕМАЯ ДЛЯ ЧТЕНИЯ РОДИТЕЛЯМ

Абраменко Н. К. Подготовка ребенка к школе. Мн., 1972.

Аркин Е. А. Письма о воспитании детей. М., 1961.

Асатурова К. З. Письма родителям. М., 1964.

Берцфаи Л. Ф. Формирование умения в ситуации решения конкретно-практических и учебных задач. «Вопросы психологии», 1966, № 6.

Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.

Буковская Н. И. (сост.). Дети среди нас. Мн., 1970.

Васильева А. И. Учите детей наблюдать природу. Мн., 1972.

Взрослым о детях. Сборник. М., 1969.

Возрастные возможности усвоения знаний. М., 1966.

Для Вас, родители. М., 1961.

Жуковская В. И. Беседы о воспитании. Мн., 1969.

Завьялова Н. А. Готовимся к школе. М., 1969.

Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. М., 1962.

Ковалгин В. М. (под ред.). Вопросы профессиональной ориентации школьников. Мн., 1972.

Корчак Януш. Как любить детей. М., 1968.

Куриленко Т. М. Задачи и упражнения по нравственному воспитанию. Мн., 1971.

Левинова Л. А. А ваш ребенок готов к школе? М., 1969.

Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. М., 1953.

Макаренко А. С. Книга для родителей. М., 1969.

Менчинская Н. А. Развитие психики ребенка. Дневник матери. М., 1957.

Миленький А. Я. Воспитание у детей интереса к учению. Мн., 1965.

Мостков И. И. Четверка по поведению. (Педагогические этюды.) Мн., 1970.

Нефедов В. И., Щербань Ю. Ю. Искусство воспитания в семье. Мн., 1971.

Низова А. М. Они пришли в школу. М., 1967.

Агурцоў М. Г., Вайнштэйн А. Л. Ці ведаеце вы сваё дзіця? Мн., 1972.

Перфильевская Д. И. (сост.). Нравственное воспитание детей в семье. Мн., 1972.

Печерникова И. А. Величие души (о воспитании в семье Ульяновых). М., 1970.
Пинт А. О. Это вам, родители. М., 1967.
Поговорим о наших детях. М., 1967.
Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967.
Применение знаний в учебной практике школьников. Сборник под ред. Н. А. Менчинской. М., 1961.
Развитие учащихся в процессе обучения (I—II классы). Сборник под ред. Л. В. Занкова. М., 1963.
Развитие учащихся в процессе обучения (III—IV классы). Сборник под ред. Л. В. Занкова. М., 1967.
Рожина Л. Н. Книги в семье. Мн., 1972.
Рыданова И. И. О поощрении и наказании в семье. Мн., 1969.
Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М., 1958.
Способности ваших детей. М., 1969.
Сухомлинский В. А. Трудные судьбы. М., 1967.
Усвоение знаний и развитие младших школьников. Сборник под ред. Л. В. Занкова. М., 1965.
Харламов И. Ф. Активизация учения школьников. Мн., 1970.
Ценципер М. А дети растут. М., 1970.
Щиряков Н. Н. Эстетическое воспитание школьников. Мн., 1970.
Эльконин Д. Б. Психологическое исследование усвоения знаний в начальной школе. «Советская педагогика», 1961, № 9.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3
Детей надо готовить к школе 7
Общее развитие 8
Управление своим поведением 10
Воспитание мотивов, побуждающих к учению . . . 12
Учебная задача 14
Что такое учебная задача? 15
Предмет усвоения 35
Формирование учебных действий 43
Полезно или вредно дословное заучивание? . . . —
Приемы активной умственной работы 47
Еще раз о заучивании, близком к тексту 61
Установка на запоминание 62
Активность на уроке 66
Работа с книгой 67
Повторение 70
Систематичность в работе 72
Организация учебной работы 74
Как усадить школьника за уроки . . . . . —
Режим 83
Втягивание в работу 85
Место для занятий 86
В каком порядке учить уроки 91
Когда целесообразны занятия с одноклассниками . 93
Планирование домашних заданий 94
Контроль и самооценка 97
Формирование контроля и самооценки . . . . . —
Самооценка и отметка 105
Подготовка к выпускным экзаменам 125
Литература, рекомендуемая для чтения родителям . . . 141

Кирилл Васильевич Бардин
КАК НАУЧИТЬ ДЕТЕЙ УЧИТЬСЯ

Редактор *В. Н. Дударева*. Обложка художника *Г. П. Кричевского*. Художественный редактор *В. И. Клименко*. Технические редакторы *М. Т. Попкова, В. Н. Жук*. Корректоры *С. А. Бампи, З. А. Заячковская*.

АТ 08521. Сдано в набор 22/VI 1972 г. Подписано в печать 11/XII 1972 г. Формат 84×108¹/₃₂. Бум. тип. № 3. Усл. печ. л. 7,56. Уч.-изд. л. 7,51. Тираж 83 000 экз. Заказ 1399. Цена 21 коп.

Издательство «Народная асвета» Государственного комитета Совета Министров БССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, Минск, Ленинский проспект, 85.

Полиграфкомбинат им. Я. Коласа Государственного комитета Совета Министров БССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли, Минск, Красная, 23.

Школьные учебники СССР

sheba.spb.ru/shkola